

excellence

REVISTA CIENTÍFICA

www.excellenceeduc.com

REVISTA CIENTÍFICA EXCELLENCE | V. 9, N. 01, JULHO, 2021

VACINA PARA TODOS:

A importância da
**imunização para o
enfrentamento de
uma crise** sanitária
e econômica.



ISSN 2595-8704



EXPEDIENTE

CONSELHO EDITORIAL

Editor Chefe

Prof^o. Pós-Doutorado Cristiano de Assis Silva

Vice Editor

Prof^a. Dr^a. Dirlan de Oliveira Machado Bravo

Presidente

Weberth Martins Dos Santos

Coordenador de Extensão

Prof^a. Doutoranda Ângela Maria dos Santos Florentino

Secretária de Assuntos Educacionais

Prof^a. Mestranda Kristielly Pereira de A. Ribeiro da Silva

Jornalista Responsável

Cleilton Bastos Ferreira

Projeto Gráfico e Diagramação

InovaES Comunicação

JUNTA EDITORIAL

Claudia Simões Cardoso

Ex-Secretária Municipal de Assistência Social de Anchieta – E. S.

Claudia Batista Ferreira

Secretária Municipal de Saúde de Muqui – E. S.

Dilzerly Miranda Machado Tinoco

Ex-Secretária Municipal de Educação de Presidente Kennedy – E. S.

Karla dos Santos Leal

Membro do Conselho de Direito da Criança e Adolescente de Itapemirim – E. S.

Fátima Agrizzi Cecon

Secretária Municipal de Educação de Presidente Kennedy – E. S.

Salatviel Elias de Oliveira

Secretário Municipal de Educação de Apicacá – E. S.

Tânia Mara Fontana Correa

Vereadora do Município de Presidente Kennedy E. S.

Gilsete Lopes

Investigador de Polícia Especial; Chefe da Seção de Investigação do 7º Distrito Policial.

Rusley Hilário Medeiros Miorim

Coordenador de Ensino e Formação da Guarda Municipal de Vila Velha, E. S.

Hilário Jebeson Viana da Costa

Membro da Academia de Letras e Culturas da Amazônia – ALCAMA.

COMITÊ DE POLÍTICA EDITORIAL

- Pós-Dr^a Carmem Lisiane Escouto de Souza
- Pós-Dr. Carlos Luis Pereira
- Pós-Doutorando Cristiano de Assis Silva
- Pós-Doutorando Salatviel Elias de Oliveira
- Pós-Doutoranda Regilane Ribeiro Sansão
- Dr^a. Alexandra dos Santos Oliveira
- Dr^a. Maria Tereza Coimbra de Carvalho
- Dr. Rinaldo Pevidor Pereira
- Dr^a. Betijane Soares de Barros
- Dr^a. Andrea Marques Vanderlei Ferreira
- Dr^a. Dirlan de Oliveira Machado Bravo
- Dr. Rafael Vital dos Santos
- Dr. Eduardo Cabral Silva
- Dr^a. Patrícia Casagrande Dias de Almeida
- Dr^a. Franciane Figueiredo da Silva
- Dr. Michell Pedruzzi Mendes de Araújo
- Dr^a. Izaionara Cosmea Jadjesky
- Doutoranda Ângela Maria dos Santos Florentino
- Doutoranda Mariana Nascimento
- Doutoranda Cristiana Ana Lima
- Doutoranda Claudia Regina Stelzer Moraes
- Doutoranda Zilanda Pereira de Souza
- Doutoranda Thalyta Botelho Monteiro
- Mestra Débora Buriel Rocha Ribeiro
- Mestra Nilza Claudina Dionísio
- Mestra Noslaine da Conceição Sant'Anna Celestino
- Mestre Bruno de Freitas Santos
- Mestranda Cristiane de Assis Ribeiro da Silva
- Mestranda Kristielly Pereira de Assis Ribeiro da Silva
- Mestrando Rusley Hilário Medeiros Miorim
- Mestrando Hilário Jebeson Viana da Costa
- Mestranda Margareth Lima Marques de Aguiar
- Especialista Wladimir de Assis Ribeiro da Silva
- Especialista Gilsete Lopes

Revista Científica Excellence Periódico Multidisciplinar - Trimestral

Departamento Acadêmico Instituto
Weberth Martins dos Santos
CNPJ: 31.655.465/0001-04

Endereço de correspondência:

Rodovia do Sol, Km 25. Ponta da Fruta, Vila
Velha – Espírito Santo – BR. Cep: 29129-015
E-mail: revista@excellenceeduc.com | **Site:**
www.excellenceeduc.com

APRESENTAÇÃO

A **Revista Científica Excellence** é um periódico multidisciplinar trimestral, concebido pela Excellence Group, destinado à divulgação de produção científica e acadêmica referentes às Ciências da Educação, Direito, Administração, Tecnologia, Saúde e outros.

Seu **objetivo** é disseminar as comunicações técnicas e difundir as experiências resultantes dos diálogos entre pesquisadores, profissionais, estudantes de graduação e pós-graduação que atuam em diferentes áreas do conhecimento e regiões do

Brasil e países de língua portuguesa. Além de referendar instituições, que primam por difundir conhecimentos produzidos com maestria de seus inúmeros discentes e docentes.

A **Excellence Group** é uma empresa especializada em qualificação profissional, que tem como foco promover a interação e boa informação entre os envolvidos no processo de aprendizagem, com excelência no serviço e ensino, sempre buscando atualizações para as demandas e exigências do mercado de trabalho.

Os artigos encaminhados serão submetidos à avaliação da assessoria científica que decidirá sobre a conveniência da publicação, orientando aos autores sugestões e possíveis correções.

Este projeto visa promover o caráter científico, com enfoque no sujeito, sua formação, políticas públicas, saúde, educação, tecnologia, história, políticas, formação de professores etc.

Torne sua **pesquisa reconhecida** e se conecte com **autores do Brasil e do mundo.**



PREFÁCIO

A pandemia da Covid-19 ativou o sinal vermelho em todo o planeta, devido ao desconhecimento da biologia do vírus causador da doença, pela vertiginosa contaminação, pelos altos índices de óbitos e pelos efeitos sociais e econômicos da pandemia. Ecoando uma alerta que precisamos ficar atentos aos cuidados de prevenção diariamente.

E quando o objetivo é cuidar da saúde, é importante compreender a importância da vacinação. Afinal, ela é um dos maiores progressos da medicina — **graças à imunização, milhões de pessoas são protegidas no mundo todo contra várias doenças.**

Esse editorial, apresentamos análise, reflexão, crítica, aprofundamento de ideias e esforços coletivos de pesquisadores que atuam em diversas áreas da ciência da educação, saúde, administração e tecnologia.

A ciência colabora com o desnudamento de diferentes realidades que nos circulam, e tem como objetivo estudar as culturas humanas, suas histórias, modo de vida, comportamentos individuais, sociais, proporcionando a

compreensão de diferentes grupos, contextualizando hábitos e costumes na estrutura de valores inerentes.

Neste número, verifica-se a presença de artigos com temas relacionados à: *imunização contra o novo coronavírus; mercado de trabalho em tempos de pandemia; novas ferramentas facilitadoras para aprendizagem; reflexões educativas e desafios dos professores na era digital; gestão escolar democrática e suas adversidades; a importância do diálogo na sala de aula* e entre outras temáticas.

Espera-se que a confiança depositada nesta revista, como um dos meios para a socialização desses resultados de pesquisa, se renove, propiciando uma maior visibilidade à produção acadêmica. Afinal, entendemos que é aí, nesse processo de iniciação, que os princípios éticos de responsabilidade para com o público começam a fazer um pouco mais de sentido, articulando-se a outras práticas formativas e alicerçando as bases para a vida do profissional e do futuro pesquisador.

Boa leitura!



Pós-Doutorando Cristiano de Assis Silva
Editor-Chefe

REVISTA CIENTÍFICA EXCELLENCE
Departamento Acadêmico Instituto Weberth Martins dos Santos

V. 9, N. 01, JUNHO. 2021 | Espírito Santo, Brasil.

Versão On-line.

Resumo em português e inglês.

ISSN(eletrônico): 2595-8704

1. Manuscritos Científicos na Área do Conhecimento em Educação.
2. Manuscritos Científicos na Área do Conhecimento em Saúde.

CDU 371

**DIREITOS DE PERMISSÃO
E UTILIZAÇÃO**

As opiniões emitidas nos textos publicados na
Revista Científica Excellence
são de total responsabilidade de seus respectivos autores.
Todos os direitos de reprodução,
tradução e adaptações estão
reservados com identificação
da fonte.

OS ARTIGOS ESTÃO DISPONÍVEIS EM:

<<http://www.excellenceeduc.com/revista-cientifica-excellence-edicao-atual/>>

ISSN 2595-8704



SUMÁRIO

PREFÁCIO	4
O USO DO LÚDICO COMO FERRAMENTA FACILITADORA NA APRENDIZAGEM <i>Antonia Nazidia da Silva Rodrigues</i>	9-13
EDUCAÇÃO INFANTIL CONECTADA COM A NATUREZA DURANTE A PANDEMIA <i>Vanespa Maria Caetano do Nascimento</i>	14-21
MERCADO DE TRABALHO EM TEMPOS DE PANDEMIA COVID-19 <i>Segundinho Rodrigues Pinheiro</i>	22-26
O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E OS BENEFÍCIOS DA PRÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLA <i>Maria Angélica de Almeida Paiva</i>	27-33
POR QUE ENSINAR ESTUDOS REGIONAIS NA ESCOLA? ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS EDUCATIVAS REALIZADAS NO ENSINO MÉDIO <i>Sílvia Maria Rodrigues da Silva Marinho & Carlos César de Oliveira</i>	34-42
AS ETAPAS DE DISCUSSÃO DA POLÍTICA PÚBLICA BNCC EM FORTALEZA <i>Antonio Gilvam Freitas Pedroza</i>	43-48
A EXPERIÊNCIA DA IMPLANTAÇÃO DA BNCC NO CEARÁ <i>Antonio Gilvam Freitas Pedroza</i>	49-57
AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: A INTERNET COMO INSTRUMENTO DE ENSINO <i>Ana Paula Quintanilha Bastos de Jesus</i>	58-65
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS <i>Francisca Tatiana Gadelha dos Santos</i>	66-70
A MENOPAUSA E OS PROCESSOS HORMONAIIS: UMA ANÁLISE TEÓRICA DA AÇÃO DA ENFERMAGEM <i>Jairo Munhoz</i>	71-78
RISCOS CARDÍACOS E A ATIVIDADE DO ENFERMEIRO: ASPECTOS TEÓRICOS <i>Jairo Munhoz</i>	79-86
DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL <i>Regilane Ribeiro Sansão & Cristiano de Assis Silva</i>	87-93
GESTÃO EDUCACIONAL DEMOCRÁTICA <i>Abraão Danziger de Matos</i>	94-100
A IMPORTÂNCIA DAS ATIVIDADES LÚDICAS PARA O TRABALHO DO PSICOPEDAGOGO <i>Rauleyle Guerra das Neves</i>	101-107
DESAFIOS DA LFABETIZAÇÃO NA PRÁTICA DOCENTE: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA <i>Elisa Lima Mourão</i>	108-113

O PAPEL DA GESTÃO EM SAÚDE NO SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE (SUS) DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19: UMA REVISÃO INTEGRATIVA	
Glaydson Barreto Reis & Rafael Henrique Mainardes Ferreira.....	114-121
A QUALIDADE DO ENSINO SUPERIOR NA PROVÍNCIA DO MOXICO – DESAFIOS E PERSPECTIVAS	
Horácio Paulo Mingochi.....	122-130
AULAS DE INGLÊS PARA CRIANÇAS: MOTIVAÇÃO E ESTRATEGIAS PARA MANTÊ-LAS ENGAJADAS	
Julian Anthony Murray Carryl.....	131-144
LÍNGUA, VARIEDADE E PRECONCEITO LINGUÍSTICO: UM DESAFIO PARA AS ESCOLAS E A SOCIEDADE	
José Leonardo Moura da Silva.....	145-155
INCLUSÃO DOS JOGOS NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM DO ALUNO APRENDENDO COM OS JOGOS E BRINCADEIRAS	
Rosane Aparecida de Freitas.....	156-160
LEITURA: INFORMAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO	
Vera Lúcia Badia Anderle.....	161-170
A EDUCAÇÃO E SUAS TRANSFORMAÇÕES NO FINAL DO SÉCULO XX	
Nerivaldo Braz de Carvalho & Maria Loureto de Lima & Antonia Angela Lima.....	171-178
O LÚDICO COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Maria Cláudia Ferreira dos Santos Bezerra.....	179-194
O USO DAS TICs COMO RECURSO DIDÁTICO NA FORMAÇÃO DOCENTE	
Josenete Trajano de Souza.....	195-200
A ESPECIFICIDADE DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA GESTÃO DE CRECHES	
Maria Cláudia Ferreira dos Santos Bezerra.....	201-207
ETAPAS DE PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO: UMA ANÁLISE SOBRE A NECESSIDADE NAS MICROEMPRESAS	
Hermenegildo Sampaio.....	208-215
A MUNICIPALIZAÇÃO DO TRÂNSITO NO AMAZONAS	
Rodrigo de Castro Nery.....	216-225
O QUE A ESCOLA DE SUCESSO PRECISA TER? UMA BREVE DISCUSSÃO	
Bruno de Freitas Santos & Cristiano de Assis Silva & José Guimarães Coelho ilho.....	226-236
A IMPORTÂNCIA DA LEITURA DIALÓGICA NA SALA DE AULA	
Josenete Trajano de Souza.....	237-242
EM MEIO A PANDEMIA: QUAIS OS DESAFIOS QUE PROFESSORES E CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL ENFRENTAM DIANTE DO NOVO EDUCAR	
Jardel do Nascimento Sousa.....	243-251
O USO DO GOOGLE FORMES NO ENSINO DA MATEMÁTICA NA ESCOLA FUNDAÇÃO BRADESCO – NATAL/RN	
Anderson Oliveira de Araújo.....	252-257
APLICAÇÕES TECNOLÓGICAS DO EFEITO FOTOELÉTRICO, RAIOS-X E RADIOATIVIDADE	
Anderson Oliveira de Araújo.....	258-263

FEIRA ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE OS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM MATEMÁTICA

Antonio Elídio da Silva.....264-274

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM PARA EDUCAÇÃO INFANTIL: DOS ASPECTOS LEGAIS AOS VIVENCIADOS NA SALA DE AULA

Sandra Maria Carvalho Coutinho.....275-282



O USO DO LÚDICO COMO FERRAMENTA FACILITADORA NA APRENDIZAGEM**THE USE OF LUDIC AS A FACILITATING TOOL IN LEARNING****Antonia Nazidia da Silva Rodrigues ¹****RESUMO**

O presente estudo em questão tem como intuito compreender e discutir sobre o uso do Lúdico como instrumento facilitador na aprendizagem. Tendo por finalidade compreender a construção do ensino-aprendizagem através da metodologia lúdica, buscando constituir a diferenciação entre a proposta da aula tradicional do professor e o que ocorre na elaboração prática pedagógica com a aplicação das atividades lúdicas. Para a realização desse trabalho, utilizou-se de uma revisão de literatura. Os resultados revelaram que os educadores buscam na educação infantil, com a utilização de brincadeiras e jogos, produzir seus conhecimentos e transferindo saberes as crianças. Conclui-se que, embora as professoras apliquem o lúdico na escola, bem como suas interações, dentre elas pertinentes a essa ferramenta que provoca melhor aprendizado do aluno, no decorrer das aulas em sala, a metodologia lúdica pedagógica ainda está longe de alcançar seu objetivo e através de sua prática como instrumento facilitador da aprendizagem continua despertando efeitos positivos no ensino-aprendizagem voltados aos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores; Lúdico; Ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

The present study aims to understand and discuss the use of playfulness as a facilitating tool in learning. In order to understand the construction of teaching-learning through playful methodology, seeking to constitute the differentiation between the proposal of the traditional class of the teacher and what occurs in the practical pedagogical elaboration with the application of playful activities. To carry out this work, a literature review was used. The results revealed that educators seek in early childhood education, using games and games, to produce their knowledge and transfer knowledge to children. It is concluded that, although the teachers apply playfulness at school, as well as their interactions, among them pertinent to this tool that causes better student learning, during the classroom classes, the pedagogical playful methodology is still far from reaching its goal. And through its practice as an instrument that facilitates learning, it continues to have positive effects on teaching and learning aimed at students.

KEYWORDS: Teacher training; Ludic; Teaching-learning.

¹ Professora na Rede Municipal de ensino Caucaia /CE. Graduada em Pedagogia - Licenciatura Plena (UVA). Pós-Graduada em História e Sociologia. Especialista em História e Sociologia na Faculdade ATENEU. Pós-Graduada em História da África e dos Adolescentes na (UFC). Doutoranda em Ciências da Educação pela ACU - Absolute Christian University - Florida - USA. Mestra em Ciências da Educação pela ACU - Absolute Christian University - Florida - USA. **E-mail:** nazidiapretinha@gmail.com. **Currículo Lattes:** lattes.cnpq.br/7973633983292832.

INTRODUÇÃO

O presente artigo foi realizado com o intuito de investigar o Lúdico como práticas pedagógicas, desafios da alfabetização e letramento. Nesse sentido, nomeamos o uso do Lúdico como ferramenta facilitadora na aprendizagem do aluno, como recorte deste estudo.

Diante de tal concepção destaca-se, através do lúdico no processo do ensino-aprendizagem do educando, buscando estabelecer a diferenciação entre a proposta da aula tradicional do professor e o que efetivamente ocorre na elaboração e aplicação das atividades lúdicas. Sendo assim, justifica-se, este estudo apresentando as práticas pedagógicas com a ludicidade.

Nessa perspectiva, a pesquisa buscou-se investigar como as práticas das atividades lúdicas podem favorecer no processo ensino-aprendizagem de crianças matriculadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, de modo específico, propõem-se contextualizar memórias: educação infantil no Brasil.

No procedimento metodológico foram realizadas estudo de revisão de literatura, com abordagem qualitativa, buscando artigos nas plataformas de pesquisa Google Acadêmico, dentre outras, e a estruturação conceitual, referencial teórico para o construto do artigo, procurando comprovar práticas pedagógicas por meio do lúdico.

MEMÓRIAS: EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Os desafios enfrentados no campo da educação infantil são inúmeros, envolvendo desde as qualidades de infraestrutura às práticas e formação dos profissionais que nele atuam. Muitos deles são frutos da trajetória da educação infantil em nosso país que assumiu, funções e objetivos diversos ao longo da história: assistencialismo, compensação, preparação para a alfabetização, formação integral da criança (NUNES, 2009; OLIVEIRA, 2007; ROCHA, 2009).

À educação do Brasil, a partir dos anos 1980 se presenciou o declínio do ensino público, cabendo às escolas arcar financeiramente com as reformas e compra de material, fundamental para o desenvolvimento das atividades de ensino. Cabe salientar que nesse período houve uma expansão súbita do ensino particular, nem sempre de qualidade (ZALESKI, 2009) e que somente findando-se o século XX, houve a introdução de uma metodologia mais moderna por meio do uso de retroprojetores, televisores, videocassetes, filmes, discos e computadores (SOUSA; et al., 2014).

Nesse estudo, será abordado o Ensino Fundamental, o qual é classificado como um dos níveis da Educação Básica no Brasil e que possui como objetivo central formar cidadãos mediante:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 2005).

Nessa perspectiva, por meio desses itens citados, percebe-se que nos anos iniciais do Ensino Fundamental, muito mais do que aprender a ler e escrever corretamente tem-se o início da formação do caráter de cada indivíduo. Aprender a ter valores e atitudes honestas exige um ensinamento mais prático, que vai além dos livros e da metodologia tradicional da ação de ensinar.

Mediante esse contexto, percebe-se que se torna cada vez mais importante e necessário utilizar-se de jogos e de brincadeiras no processo de ensino-

aprendizagem, uma vez já existe a comprovação científica da importância dos mesmos para o desenvolvimento das crianças. Inserido nesse contexto, ao trabalhar na escola com o lúdico, a criança não somente brinca, mas também passa a expressar seus sentimentos, pois, lhe é oferecido à chance para desenvolver a afetividade e assimilar novos conhecimentos. Por meio do lúdico, Cardia (2011, p. 4) explana que: “Há a criação de espaços para a ação simbólica e a linguagem podendo ser trabalhado com limites e regras entre a imaginação e o real”.

Nesse sentido, o vocábulo lúdico tem sua origem pautada do latim *ludos*, o qual significa brincar. E nessa brincadeira incluem-se os jogos, divertimentos, brinquedos e movimentos espontâneos. De forma que, quando utilizado no contexto educativo, objetiva oportunizar a aprendizagem do aluno, desenvolvendo seu conhecimento e o seu entendimento sobre o ser homem/pessoa no mundo (CADORIN; MORANDINI, 2014).

Neste cenário, embora envolva uma metodologia regada a brincadeiras, o lúdico no contexto pedagógico deve ser entendível de forma séria, competente e responsável, oportunizando aos sujeitos envolvidos aprendizagens em múltiplos aspectos e considerando-se sua importância na aprendizagem. Cadorin; Morandini, (2014, p. 3): “O lúdico favorece o desenvolvimento das potencialidades das crianças, cabendo ao educador, intervir de forma adequada, sem prejudicar a desenvolvimento do aluno”.

OLHARES SOBRE O LÚDICO

Segundo a Declaração Universal dos Direitos da Criança, em seu princípio (VII), consta o direito de brincar: “A criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras os quais devem estar dirigidos para a educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício desse direito”

(ONU, 1956). Nessa perspectiva, o brincar na Educação Infantil continua em debate até os dias atuais, bem como, protegido por pesquisadores nas últimas décadas demonstrando a sua importância na vida da criança.

Nesse contexto, Friedmann (2012), afirma que é preciso esforçar ideias, teorias e direções que propiciem ao educador oportunizar atividades lúdicas para as crianças. A autora defende que a prática do brincar no ambiente escolar é cabível ao professor realizar esse resgate.

[...] reforçar, hoje, mais do que nunca ideias, teorias e caminhos que possibilitem ao educador propiciar de forma consciente e consistente, oportunidades lúdicas para as crianças. Também tendo em vista ressaltar a importância de deixar as crianças brincarem de forma espontânea e compreender melhor o que elas nos dizem com o seu brincar (FRIEDMANN, 2012, p. 13).

Para a autora, sendo a criança um ser integral, compete ao educador adequá-las em um desenvolvimento integral e dinâmico e o brincar permite essa ação, apresentando uma opção significativa e relevante, tido como um recurso de ação direcionado ao ensino-aprendizagem.

Lapierre (1986) explana no que concerne ao movimento do aluno:

Esse movimento perpétuo através do qual a criança se exprime, numa busca permanente de relação com os objetos e com os outros, essa necessidade irreprimível tem uma significação, uma razão de ser, uma finalidade na evolução desse movimento, não num plano neuro-motor ou cognitivo, mas no plano simbólico do movimento vivenciado das quais a compreensão, a evolução e a exploração constituem a essência mesma de nossa ação educativa (LAPIERRE, 1986, p. 29).

Deste modo, apesar dos teóricos defenderem a aprendizagem através dos jogos e brincadeiras em

movimentos espontâneos da criança, percebe-se que está longe de desfrutar de uma pedagogia fundamentada na ludicidade, criatividade e na expressividade. Poucas são as instituições de ensino que reverenciam o processo natural de desenvolvimento das crianças. Na maioria das escolas, a figura infantil é apenas um objeto que deve ser mudado em produto útil para o nosso mercado de trabalho. Cita-se a visão utilitarista do ensino, privando a criança do seu mundo.

A metodologia da maioria das escolas é baseada na disciplina rígida, no tradicional e nas normas e regras do mundo dos adultos. De uma maneira precipitada, a criança se desliga do seu dia-a-dia e é inserida num espaço onde prevalece o poder do adulto, por que a curiosidade e a espontaneidade são trocadas por um aglomerado de ordens e exercícios rotineiros e atividades desinteressantes. A rotina da escola é periódica, monótona e muitas vezes estressante. Para que as aulas se tornem mais atraentes, é preciso mudar essa postura tradicional em relação às crianças. Segundo Kishimoto (2009, p.18): “O brinquedo favorece a criança um mundo imaginário para que possa representar sua realidade de uma forma lúdica, manipulando-a, dessa forma, interagindo com as situações”.

Sabe-se que a criança ao brincar se expressa de diferentes maneiras e a fim de que possa fazer entender como isso se confere, é necessário conhecer o material que ela usa no contexto lúdico, os momentos vividos e as pessoas com as quais ela interage.

Para Kishimoto (2009), o jogo e a brincadeira têm uma afinidade com a invenção, ele é uma atividade criativa e a criança busca colocar em ação sua capacidade de criar, inventar, de agir e de aprender permitindo que se desenvolva, se reconheça, se construa como ser humano.

Por isso, é preciso resgatar o direito da criança a uma educação que respeite seu processo de construção do pensamento, que lhe permita desenvolver-se nas

linguagens expressivas do jogo, do desenho e da música. Estes como instrumentos simbólicos de leitura e escrita de mundo articulam-se ao sistema de representação da linguagem escrita, cuja elaboração mais complexa exige forma de pensamento mais sofisticado para sua plena utilização (KISHIMOTO, 2009, p. 54).

Nesse contexto, o lúdico pode ser percebido como brincadeira, jogo e diversão presente na nossa história humana, sustentando-se na atualidade, no contexto escolar. Mendonça (2008) adverte que a extensão lúdica é uma das características do que concebe o humano. Para Huizinga (1996) apud Mendonça (2008):

A dimensão lúdica está na base da civilização; é no jogo e pelo jogo que surge e se desenvolve a civilização. Deve ser visto no jogo a possibilidade do exercício da criatividade humana. E a criação, a possibilidade de transformação e de descoberta pela dimensão lúdica, ocorre no ato de brincar (HUIZINGA 1996 APUD MENDONÇA, 2008, p. 353).

Deste modo, afirma Mendonça (2008) o brincar faz parte da vida humana. Não interessa idade, onde mora, quem foram seus pais, e qual a religião, a pessoa brinca nos distintos momentos da vida. De tal modo, entende-se que as pessoas têm uma cultura lúdica, assim, é admissível expor que a ludicidade é lançada pelos indivíduos, através de brincadeiras que a criança desenvolve. Podendo o lúdico adequar valores específicos para todas as fases da vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar a estratégia pedagógica, adotando o método lúdico como potencializador para o desenvolvimento facilitador da aprendizagem da criança, identificou-se no estudo que brincadeiras e jogo auxiliam como instrumento pedagógico na educação

infantil. Assim, o brincar se restringe a uma ferramenta para a obtenção de conteúdo específico e de habilidades acadêmicas pertinentes ao ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, compreende-se que através das brincadeiras é possível desenvolver capacidades significativas dos alunos como: atenção, memória, imitação, imaginação, percepção, linguagem e a socialização quando interage e experimenta normas e ações sociais. Para as atividades intelectuais usando jogos de pergunta e resposta, desperta maior interesse dos estudantes.

Refletindo sobre os resultados do estudo, de como as atividades lúdicas têm sido realizadas e quais suas significações, pôde-se dizer que com uma intervenção direta do adulto nas atividades das crianças. A importância dada ao jogo e brincadeira na exposição do conteúdo na aula está relacionada ao instrumento pedagógico e à possibilidade de favorecer o desenvolvimento infantil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Senado Federal, 2005.

CARDIA, J. P. **A Importância da Presença do Lúdico e da Brincadeira nas Séries Iniciais**: Um Relato de Pesquisa. Revista Eletrônica de Educação, v. 5, n.9, p. 1- 14, jul./dez. 2011.

CADORIN, C. T.; M., L. P. **Olhar psicopedagógico na prática da ludicidade**. Revista de Educação do Ideau, Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai - IDEAU v.9, n.20, jul-dez, 2014.

DECLARAÇÃO Universal dos Direitos da Criança 1959. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex41.htm>. Acesso em 23 de abr. 2021.

FRIEDMANN, A. **Brincar na Educação Infantil**: observação, adequação e inclusão. 1ª Ed. São Paulo; Moderna; 2012.

HUIZINGA, J. Homo Ludens. **O jogo como elemento da Cultura**. SP: Perspectiva, 2007.

KISHIMOTO, M. T. (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LAPIERRE, A. **A simbologia do movimento: psicomotricidade e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MENDONÇA, João Guilherme Rodrigues. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A DIMENSÃO LÚDICA EM QUESTÃO**. Cadernos da Pedagogia - Ano 2, Vol.2, No.3 jan./jul 2008.

NUNES, M. F. **Educação infantil**: instituições, funções e propostas. In: CORSINO, Patrícia. (org.) Educação infantil: cotidiano e políticas. Campinas, SP: Autores Associados, 2009, pp. 33 – 48.

OLIVEIRA, Z. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

EDUCAÇÃO INFANTIL CONECTADA COM A NATUREZA DURANTE A PANDEMIA

CHILDHOOD EDUCATION CONNECTED WITH NATURE DURING PANDEMIC

Vanespa Maria Caetano do Nascimento ¹

RESUMO

O presente artigo tem por tema geral a importância da conexão Educação infantil e natureza durante a pandemia do COVID19. Com o objetivo de compreender a relação da criança com o mundo natural, foi realizada pesquisa bibliográfica sobre o vínculo entre criança e natureza, a relevância da parceria escola e família e entrevista sobre as descobertas e interesses dos pequenos. Levando em consideração o atual contexto que estamos vivendo, será que é possível conectar as crianças com o mundo natural dentro de casa? Após realizados os estudos e reflexões, pode-se afirmar que sim. Através da escuta ativa e acolhedora é possível desenvolver vivências e experiências considerando a criança como protagonista nas descobertas da natureza que habita dentro de casa, no quintal e através das janelas.

PALAVRA-CHAVE: Educação; Pandemia; Natureza; Infantil.

ABSTRACT

This article has as a general theme the importance of the connection between Childhood Education and nature during the COVID19 pandemic. In order to understand the child's relationship with the natural world, a bibliographical research was carried out on the bond between child and nature, the relevance of the school-family partnership and an interview on the discoveries and interests of the little ones. Considering the current context we are living in, is it possible to connect children with the natural world at home? After carrying out the studies and reflections, it can be said that yes. Through active and welcoming listening, it is possible to develop experiences and experiences considering the child as the protagonist in discovering the nature that lives inside the house, in the backyard and through the windows.

KEYWORD: Education; Pandemic; Nature; Children's

¹ Mestranda em Ciências da Educação pela ACU – Absolute Christian University. Especialista em Docência na Educação Infantil pela FCV – Faculdade Cidade Verde. Licenciada em Pedagogia pela ULBRA – Universidade Luterana do Brasil. Professora efetiva de rede municipal de Fortaleza CE. **E-mail.** vanespacaetano@hotmail.com. **Currículo Lattes:** lattes.cnpq.br/4520119687759020

INTRODUÇÃO

Vários estudos mostram que o contato com a natureza é muito importante para o desenvolvimento das crianças, evitando inclusive comportamentos de ansiedade e estresses que se tornaram frequente durante a pandemia do COVID19. Entre as imposições impostas pelo isolamento social, os pequenos foram privados de ir para as creches e pré-escolas e passaram a ter aulas remotas, assim como impossibilitados de frequentar parques, praias, áreas verdes onde o contato com a natureza é mais direto.

É importante salientar que mesmo antes da pandemia, muitas crianças não tinham um contato mínimo com elementos e fenômenos naturais, seja em razão da rotina corrida das famílias, pelas propostas pedagógicas de algumas instituições de Educação Infantil ou pelas crenças de que a natureza é sinônimo de sujeira e perigo.

No atual contexto em que estamos vivendo, onde houve um desaceleramento de rotina e precisamos ficar em casa, é possível perceber a falta que a ausência da natureza faz no cotidiano das crianças. Porém também é possível observar que o olhar dos meninos e meninas ficaram mais aguçados para a natureza que habita dentro de suas residências, nos quintais e através das janelas vendo o mundo do lado de fora.

Diante do exposto, será que é possível aproximar as crianças da natureza mesmo dentro de casa?

No momento atual a parceria das Instituições de Educação Infantil com as famílias é indispensável para proporcionar oportunidades significativas de aprendizagens sobre a natureza no cotidiano das crianças.

Na prática essa parceria significa criar vínculos para entender os interesses e as necessidades dos pequenos através da escuta ativa e acolhedora, da observação dos registros (fotos, vídeos, áudios...)

enviados pelos responsáveis e da reflexão por parte dos professores para desenvolverem planejamentos significativos e protagonizados pelas crianças.

Através de entrevista realizada com 20 famílias de crianças matriculadas no infantil II (2 e 3 anos) no Centro de Educação Infantil Dois de Dezembro, no município de Fortaleza, Ceará, Brasil foi verificado que a temática natureza se fazia bastante presente no cotidiano dos pequenos com ações simples como olhar os pássaros pela janela, observar as nuvens ou cuidar de uma plantinha.

Dessa forma, este artigo concluiu através de pesquisas bibliográficas, entrevistas e reflexões que é possível amenizar a falta de natureza através de vivências e experiências simples e viáveis de serem oportunizadas dentro de casa e sugere algumas possibilidades para as instituições de Educação Infantil e para as famílias estarem desenvolvendo diversas aprendizagens sobre o mundo natural de forma prazerosa.

OBJETIVO

Contribuir com a reflexão de professores e famílias sobre a importância e as possibilidades de vivências/experiências com a natureza no cotidiano das crianças da educação infantil durante o ensino remoto.

METODOLOGIA

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa qualitativa sendo de cunho revisão de literatura com abordagem descritiva, não experimental.

Foram realizados estudos relacionados ao tema, como artigos, livros, documentos e entrevistas.

Buscou-se apresentar questões voltadas para a compreensão da relevância do trabalho com a natureza na Educação Infantil durante o ensino remoto tendo a parceria entre escola e família como propulsores dessas

práticas e as crianças como protagonistas do processo.

A RELAÇÃO CRIANÇA E NATUREZA DURANTE O ENSINO REMOTO

Estamos passando por uma pandemia desde março de 2020 e muitas pessoas precisam ficar dentro de suas residências para evitar a disseminação do coronavírus.

Nesse contexto o ensino remoto passou a fazer parte da rotina das crianças da Educação Infantil. Sem poderem ir as Instituições, os pequenos tiveram a relação com a natureza ainda mais fragilizada.

Sabemos que muitas instituições ainda não trabalham o tema natureza no cotidiano dos meninos e meninas de creche (0 a 3 anos e 11 meses), porém mesmo no trajeto até as Instituições é possível contemplar um pouco dos elementos e fenômenos naturais.

Vários estudos comprovam que ter o mínimo de contato com a natureza é fundamental para o bem estar das pessoas, ajudando a evitar comportamentos de estresse e ansiedade.

Porém, Vivemos em cidades grandes com a rotina agitada e infelizmente adquirimos o hábito de enxergar a natureza como um ambiente de sujeira ou perigo para as crianças pequenas.

Dessa forma, as crianças são afastadas cada vez mais dos ambientes naturais. É o que conclui a pesquisa realizada por Tiriba (2010):

“O distanciamento se deve à identificação dos elementos do mundo natural com a sujeira, a desorganização, a doença, o perigo. Isto é, com aquilo que ameaça as organizações do cotidiano e da vida, planejadas e pautadas nos ideais de previsibilidade”. (TIRIBA, 2010)

Ainda segundo a pesquisadora, as famílias das crianças que estudam em Instituições de Educação

Infantil em Blumenau Santa Catarina, Brasil, relataram em entrevista que não podem faltar ao trabalho para cuidar das crianças que venham a ficar doentes e, portanto, os filhos precisam ser privados de atividades que afetariam a sua saúde como contato com a terra, vento, água da chuva.

Nesse sentido a maioria das Instituições de Educação Infantil prefere manter as crianças dentro de salas emparedadas apenas com teorias deixando de proporcionar vivências fundamentais sobre o mundo natural.

O pesquisador e jornalista Richard Louv no livro “A última Criança na Natureza” (2016) nos alerta que os riscos sempre existirão em todos os setores da vida, cabe aos adultos criarem crianças corajosas e resilientes através da reversão do medo e não do confinamento da proteção excessiva do mundo que levarão a problemas psicológicos e físicos.

Nesse sentido, as crianças precisam ter uma relação íntima com a natureza “para um desenvolvimento saudável de seus sentidos e, portanto, para a aprendizagem e a criatividade” (LOUV, 2016, p. 77), ou seja, a relação criança e natureza traz benefícios que precisam ser oportunizados pelos adultos através de vivências significativas.

Também já existem trabalhos do Laboratório de pesquisa de humanos e ambiente da Universidade de Illinois feitas pelos pesquisadores Faber Taylor, Ming Kuo e William Sullivan que descobriram que o contato com áreas verdes durante a infância – mesmo que olhando uma paisagem verde pela janela – reduz especificamente os sintomas de déficit de atenção.

Segundo o Manual de orientação da Sociedade Brasileira de Pediatria (2019) a falta de natureza pode contribuir para a “obesidade, hiperatividade, falta de equilíbrio, agilidade, habilidade física e até miopia” (Sociedade Brasileira de pediatria, 2019, p. 4)

Portanto, é preciso proporcionar as crianças o mínimo de contato com a natureza e assim diminuir as

possibilidades de problemas sérios que podem se estender para a vida adulta.

Mesmo diante das justificativas para manter as crianças desconectadas do mundo natural, vemos que a natureza faz parte do ser humano. Os elementos e fenômenos naturais estão em nosso contexto diariamente, mesmo que de forma indireta e muitas vezes imperceptível pelas pessoas.

Como já mencionado entre os motivos desse distanciamento é possível perceber a rotina agitada das famílias e as crenças sobre as doenças e os perigos. As limitações impostas pela pandemia do COVID19 também agravaram a relação criança e natureza e em tempos de ensino remoto, percebemos a falta que ela faz para o desenvolvimento psíquico e físico dos pequenos.

Porém, nunca é cedo ou tarde para conectar as crianças com a natureza e mesmo dentro de casa essa relação é possível.

O estar dentro de casa pode ser uma oportunidade para proporcionar muitas descobertas sobre a natureza que sempre esteve presente, mas nunca foi tão percebida.

Esse mínimo de contato através das vivências e experiências do dia a dia evitará inúmeros problemas de saúde e comportamento, além de dar uma contribuição enorme para a sociedade tendo as crianças como cuidadoras da terra.

A PARCERIA EDUCAÇÃO INFANTIL E FAMÍLIA EM TEMPOS DE ISOLAMENTO SOCIAL

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e, portanto, o início e o fundamento do processo educacional.

Enquanto a família é a primeira instituição social responsável pela criança, devendo cuidar, proteger e fazer com que os direitos básicos sejam efetivados.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009) as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem assegurar a: “participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização”. (DCNEI, 2009)

Dessa forma podemos concluir que a prática do diálogo e o compartilhamento entre a Instituição e a família são essenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Portanto, é preciso uma educação participativa, sustentada nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para as experiências cotidianas dos meninos e meninas de forma potente, qualificada e aberta às famílias.

Durante a pandemia do COVID19 essa parceria tornou-se indispensável. Pois com o trabalho remoto os professores mais do que nunca precisam do compromisso e colaboração das famílias na realização das vivências propostas para os pequenos, tendo em vista que os mesmos ainda não possuem autonomia suficiente para conduzirem sozinhos as sugestões propostas pelos professores aos responsáveis.

As relações de respeito dialógicas e afeto entre escola x crianças x famílias precisam ser uma constante nas Instituições de Educação Infantil, principalmente em tempos de ensino remoto.

Os professores e as famílias estão procurando se reinventar e reaprender com as novas situações que surgem a cada dia e nesse contexto as crianças devem ser as protagonistas dos processos de aprendizagem.

Atualmente, a Educação Infantil visa dois aspectos indissociáveis: educar e cuidar que, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 tem como finalidade o:

“desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da sociedade”. (LDB, 1996)

Nessa perspectiva entende-se que o trabalho desenvolvido na Educação Infantil é primordial para complementar a ação da família com as crianças, contribuindo para a formação de sua identidade através de um trabalho educativo fundamentado em práticas pedagógicas norteadas pelas brincadeiras e interações.

Mas como a parceria escola e família podem contribuir para desenvolver um trabalho significativo no cotidiano das crianças da Educação Infantil durante o ensino remoto?

O diálogo com as famílias e as crianças é o que vai fazer o professor entender os contextos e os interesses. As vídeochamadas, ligações, pequenos áudios, vídeos e fotos do dia a dia dos meninos e meninas são o caminho para criar oportunidades de vivências e experiências cheias de significados e aprendizagens, pois são nessas práticas que aparecem conversas incomuns que podem gerar projetos.

Para construir um trabalho acolhedor, prazeroso e com significado para a vida prática das crianças é preciso que os professores tenham uma escuta ativa e valorizem os conhecimentos prévios das crianças.

Através da observação e reflexão é possível construir um planejamento com sugestões viáveis, de acordo com as necessidades atuais dos meninos e meninas e de fácil mediação por parte das famílias na condução das propostas enviadas pelas instituições.

Perante o exposto é possível dizer que durante o momento atual, onde o isolamento social se faz necessário para evitar a disseminação do coronavírus e, portanto, as crianças precisam permanecer em casa tendo aulas remotas, a parceria das Instituições de Educação Infantil com as famílias é fundamental para o desenvolvimento dos pequenos que tanto necessitam de um olhar sensível, acolhedor e experiências relevantes para a vida.

A DESCOBERTA DA NATUREZA PELAS CRIANÇAS DENTRO DE CASA: POSSIBILIDADES

Normalmente quando se fala em conexão com a natureza, logo pensamos em montanhas, praias, parques, mas em tempos de pandemia descobrimos que somos parte da natureza e que ela também pode ser encontrada dentro de nossas próprias casas.

Muitas crianças, mesmo frequentando as Instituições de Educação Infantil, nunca tinham tomado banho de chuva ou visto uma aranha construindo sua teia por exemplo.

Essas foram algumas das descobertas feitas em entrevista no primeiro semestre do ano de 2021, com 20 famílias de crianças matriculadas na turma do Infantil II (2 e 3 anos) no CEI Dois de Dezembro, no município de Fortaleza, Ceará, Brasil.

Através de reflexões frente às entrevistas realizadas é possível dizer que durante o isolamento social as crianças passaram a conhecer suas casas e a natureza que habita nelas através de elementos e fenômenos naturais que nunca tinham observado ou vivenciado antes da pandemia.

Segundo a mãe A.K.S.C que possui gêmeos matriculados na Instituição:

“As crianças nunca haviam tomado banho de chuva. Foi através de um vídeo que a professora enviou mostrando a chuva em seu quintal e convidando as crianças para tomar banho que resolvi proporcionar essa experiência para meus filhos. Eles ficaram encantados. Nunca imaginei que algo tão simples traria tanta alegria.”

Percebe-se, a partir da fala da mãe, que por a chuva ser algo considerado rotineiro, não traria significado para as crianças, mas esse pensamento foi desconstruído ao oportunizar que os pequenos tivessem essa vivência.

Tiriba (2010) ao falar da importância do contato das crianças com a natureza, afirma que:

“Ninguém será capaz de amar o que não conhece; ninguém será capaz de preservar uma natureza com a qual não convive” (TIRIBA, 2010)

A partir da aproximação física com os fenômenos e elementos naturais como a chuva, a areia, as folhas, ou seja, das relações cotidianas com a natureza as crianças vão passar a conhecer e conseqüentemente á adquirir conhecimentos essenciais para sua formação que permanecerão na vida adulta, impactando a sociedade.

Quando questionado sobre alguma descoberta que a filha tinha feito durante a pandemia, o pai C.M.S relata que:

“Ela gosta de olhar pela janela o que tem do lado de fora. Teve um dia que viu um passarinho e ficou correndo dentro de casa com os braços abertos dizendo que estava voando, também deve outra situação em que perguntou quem tinha comido o pedaço da lua ao observar que ela não estava totalmente redonda.”

As crianças são curiosas e os elementos e fenômenos naturais trazem o encantamento, os questionamentos, as descobertas, o bem-estar físico e psíquico que elas tanto precisam.

Nesse sentido em algum momento vai ser visível a presença do tema natureza, seja através do relato do medo do trovão, da plantinha que nasceu no quintal, ou da fruta nova que experimentou. E todas essas experiências são ricamente significativas.

Entendemos que a temática natureza deve ser contemplada no cotidiano das crianças nos mais diversos espaços e que o isolamento social pode ser uma oportunidade para que elas tenham um olhar mais aguçado para a natureza que se encontra dentro da própria casa, no quintal ou mesmo através da janela.

Driver (1999) ressalta que:

“aprender ciências envolve ser iniciado nas ideias e práticas da comunidade científica. Envolve campos de experiências onde a criança possa: observar, predizer, hipotetizar, planejar, investigar, testar, explica, interpretar, formular perguntas, registrar, comunicar, medir e refletir criticamente. Lembra, ainda, que atitudes científicas incluem curiosidade, às coisas vivas e ao meio ambiente”. (DRIVER, 1999)

Vale lembrar que as sugestões propostas pelas instituições para as famílias estarem proporcionando ás crianças devem ser de acordo com as curiosidades e interesses dos pequenos em confluência com os objetivos didáticos específicos da faixa etária em questão.

Como já apontamos o contato com a natureza é fundamental para o desenvolvimento das crianças e mesmo diante do isolamento social é possível ter muitas descobertas e aprendizagens dentro de casa através da parceria das Instituições de Educação Infantil com as Famílias.

Entre as inúmeras possibilidades viáveis e cheias de significado, podemos destacar:

- ✓ Observar o céu e os formatos das nuvens;
- ✓ Ouvir os sons dos pássaros, o balançar das folhas das árvores;
- ✓ Perceber a presença do vento nos cabelos, nas roupas no varal;
- ✓ Fazer um “bolo de gelo” com elementos da natureza;
- ✓ Tomar banho de chuva no quintal;
- ✓ Cultivar uma batata doce e identificar os ciclos de desenvolvimento;
- ✓ Brincar com as sombras naturais produzidas pela luz do sol;
- ✓ Realizar receitas com frutas e legumes ainda não saboreados;
- ✓ Brincar de comidinha com elementos da natureza (areia, água, folhas, flores, pedrinhas...);
- ✓ Construir brinquedos com materiais recicláveis (rolo de papel higiênico, garrafa PET, caixas de papelão...)
- ✓ Brincar de procurar elementos da natureza que apresentem as mesmas cores dos lápis de cor;

- ✓ Fazer o autorretrato com elementos da natureza (folhas, flores, areia, sementes, pedrinhas, gravetos...)
- ✓ Histórias com a temática natureza;
- ✓ Carimbos com elementos da natureza;
- ✓ Construir uma pista de corrida no quintal usando areia, pedras, pedaços de madeira, água.

E o que as crianças podem aprender ao participarem dessas experiências/vivências?

De acordo com a Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza (2016).

- ✓ Conviver e estabelecer vínculo com a família e a escola;
- ✓ Comunicar preferências, desejos, sentimentos, necessidades e preferências;
- ✓ Brincar livremente de variadas brincadeiras;
- ✓ Explorar a capacidade de criar e imaginar;
- ✓ Explorar os sons da natureza e contemplar o silêncio;
- ✓ Participar da resolução de problemas simples;
- ✓ Brincar reproduzindo trajetos predeterminados;
- ✓ Participar de atividades culinárias;
- ✓ Explorar o mundo físico e natural por meio de todos os sentidos;
- ✓ Comunicar as observações a cerca das relações estabelecidas sobre os elementos naturais;
- ✓ Construir brinquedos com materiais recicláveis;
- ✓ Participar de situações de contemplação da natureza;
- ✓ Desenvolver nas crianças o amor pela natureza.

Esses são apenas alguns exemplos do quanto a natureza pode contribuir para o desenvolvimento dos pequenos. E o mais importante de forma prazerosa, utilizando-se de brincadeiras, interações, interesses e da realidade cotidiana da criança.

Pode-se afirmar então, que é preciso e possível oportunizar aprendizagens significativas mesmo dentro de casa. E as crianças devem ser protagonistas, cabendo aos adultos valorizar as curiosidades, ter olhar sensível sobre as descobertas e incentivar o amor pela natureza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho de pesquisa, foi constatada a importância que o tema natureza tem na Educação Infantil durante a pandemia e sugerido algumas possibilidades para conectar os meninos e meninas com os elementos e fenômenos naturais dentro de casa através da parceria escola e família.

Dentro das residências, nos quintais ou através das janelas, vivências como observar os formatos das nuvens, cultivar uma plantinha, brincar de comidinha com areia, água, folhas, flores, sementes ou encontrar uma aranha fazendo uma teia no canto da parede são descobertas simples, porém cheias de aprendizagens para as crianças.

É com essas práticas cotidianas que os pequenos da Educação Infantil aprendem de forma prazerosa a comunicar observações, entender os ciclos das plantas, participar da resolução de problemas simples, desenvolver valores morais sobre a importância de cuidar e preservar a natureza, dentre muitos outros conhecimentos.

A pandemia do COVID19 trouxe muitos desafios e foi necessário nos reinventarmos.

Diante das várias limitações impostas pelo ensino remoto as crianças nos mostraram olhar sensível e voz ativa para expressar seus interesses sobre a natureza que habita dentro de casa.

Quando a pandemia passar, as crianças que foram oportunizadas pelas Instituições de Educação Infantil e pelas famílias a vivenciarem momentos de conexão com a natureza serão bem mais curiosas, questionadoras, observadoras, saudáveis e conscientes sobre o cuidado e a preservação na nossa casa terra.

REFERÊNCIAS

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB)**, 9394/96. Brasília, MEC, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil**. Parecer 20/09. Brasília: MEC/SEB, 2019.

BRASIL. **Constituição Da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 05 de Outubro de 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao.htm. Acessado em 03 de Maio de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF, 2017.

DRIVER, Rosalin d. Et. Al. **Dando sentido para a ciência no ensino médio**: Pesquisando as ideias das crianças. **Tradução de** Daisy Moraes. Madri: Visor, 1999 b.

FABER TAYLOR, A; KUO, FE: Children with attention deficits concentrate better after walk in the park. *Journal of Attention Disorders*. 2009, 12: 402-409.

FORTALEZA, SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO. **Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza**/ Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza. Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2016.

LOUV, R. **A última criança na natureza: Resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza**. São Paulo: Aquariana; 2016.

Ministério da Educação. **Resolução nº 5/2009, Art. 9º, XII** de 17 de dezembro de 2009. Diretrizes curriculares nacionais para educação infantil. Brasília: Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, dez. 2009.

SBP, Sociedade Brasileira de Pediatria; ALANA, Instituto. **Manual de orientação: benefícios da natureza no desenvolvimento de crianças e adolescentes**. 2019. Disponível em: https://criancaenatureza.org.br/wpcontent/uploads/2019/05/manual_orientacao_sbp_cen.pdf. Acesso em 19/05/20201.

TIRIBA, Léa. **Crianças, Natureza e Educação Infantil**, Artigo MEC. Rio de Janeiro/RJ, 2010.

MERCADO DE TRABALHO EM TEMPOS DE PANDEMIA COVID-19

LABOR MARKET IN PANDEMIC TIMES COVID-19

Segundinho Rodrigues Pinheiro ¹

RESUMO

O mundo vêm enfrentando a maior crise sanitária e econômica da última década. A COVID 19, rapidamente se propagou e o a única forma de controlar a doença, foi através de medidas de isolamentos sociais. Entretanto, essas medidas acabaram por expor uma realidade triste e preocupante: a desigualdade social nas cidades capitalistas. No Brasil, assim como também em outros países, o isolamento social acalentou rápidas mudanças no mercado de trabalho. Tendo como protagonistas das piores condições os trabalhadores informais, considerando que esses não possuem direitos como o Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS) e ao seguro-desemprego. A pesquisa tem como objetivo geral analisar o mercado de trabalho durante a pandemia. Como procedimento metodológico trata-se de pesquisa exploratória, no qual será apresentada uma pequena síntese das consequências da crise sanitária para os trabalhadores. A presente pesquisa justifica-se pela a necessidade de compreender o cenário do trabalho no Brasil, assim como forma que encontrar mecanismos para recuperar a economia. Conclui-se portanto O tempo e como o país vai sair dessa crise, só depende de quais medidas o governo vai tomar, afim de melhor resguarda a economia, a saúde e os empregos.

PALAVRAS-CHAVE: COVID-19; Trabalho informal; Crise economia.

ABSTRACT

The world has been facing the biggest health and economic crisis in the last decade. COVID 19 quickly spread and the only way to control the disease was through measures of social isolation. However, these measures ended up exposing a sad and worrying reality: social inequality in capitalist cities. In Brazil, as well as in other countries, social isolation has brought about rapid changes in the labor market. Having the protagonists of the worst conditions as informal workers, considering that they do not have rights such as the Guarantee Fund for Length of Service (FGTS) and unemployment insurance. The general objective of the research is to analyze the labor market during the pandemic. As a methodological procedure, this is exploratory research, in which a brief summary of the consequences of the health crisis for workers will be presented. This research is justified by the need to understand the work scenario in Brazil, as well as how to find mechanisms to recover the economy. It is concluded therefore, the time and how the country will get out of this crisis, depends only on what measures the government will take, in order to better protect the economy, health and jobs.

KEYWORDS: COVID-19; Informal work; Economic crisis.

¹ Pós-Graduando em MBA em Marketing e Vendas e pela Universidade Norte do Paraná – UNOPAR; Graduação em Administração de Empresa pela Universidade Vale do Acaraú - UVA. **E-mail:** rodriguespinheiron@hotmail.com – **Currículo Lattes:** lattes.cnpq.br/2744939994664268

INTRODUÇÃO

Em dezembro de 2019, na República Popular da China, na Cidade Wuhan, foi detectado um novo tipo de vírus COVID-19, no qual passou a ser chamado de “coronavírus”. Já no dia 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS), declarou que a nova doença, trata-se de uma pandemia, no qual o vírus rapidamente se espalhava pelo mundo, causando grandes impactos na saúde, na economia, nos mercados de trabalho e nas relações sociais.

No dia 03 de abril de 2020, de acordo com os dados da Organização Internacional do Trabalho (OIT), em todo o mundo já registravam mais de 1 milhão de pessoas infectadas, assim como também 50 mil pessoas já haviam perdido suas vidas. Já o Brasil o então ainda no ano de 2020, o então ministro da economia apresentou que a pandemia da COVID-19, não teria grandes efeitos sobre a economia brasileira, pois se tratava de uma doença de curta duração de 3 a 4 meses. Contudo de acordo com as estatísticas do Ministério da Saúde (MS), até o dia 02 de julho, o país já registrava 1.496.858 casos confirmados, sendo que 61.884 pessoas já haviam falecido. Hoje o país já registra 12.220.011, e 300.685 óbitos.

Todos os países traçaram como estratégias de combate ao vírus, medidas de bloqueios parciais e total, entretanto, essas estratégias afetaram cerca de 2,7 bilhões de trabalhadores, no qual representa cerca de 81% da força de trabalho mundial (OIT,2020). Sabe-se que os primeiros casos identificados do vírus se deram na China, contudo o Estados Unidos da América rapidamente se tornou o epicentro da doença, no início de abril de 2020, cerca de 6,6 milhões de trabalhadores já haviam solicitado a ajuda do auxílio-desemprego. Sabe-se que em apenas duas semanas a pandemia transformou a vida dos americanos, nos quais mais de 10 milhões de trabalhadores perderam seus postos de trabalho (CASSELMAN, COHEN, 2020).

O grande desafio é encontrar soluções e medidas com o intuito de barrar as perdas econômicas e preservar vidas. Não é somente através da injeção de liquidez na economia, assim como também da ajuda emergencial de recursos para os mais necessitados. O cenário global mostra a necessidade de uma política de desenvolvimento e retomada da economia direcionada para a pós-pandemia, ou seja, políticas desenvolvidas em longo prazo.

A pandemia abriu as portas para ser visualizada como é frágil a economia brasileira, no qual sua base é fundada na austeridade, na desindustrialização, no trabalho informal, na produção de bens primários para exportação, tendo como principal comprador a China.

Além de uma economia frágil, suportada pela o trabalho informal, o Brasil precisa resolver os problemas do sistema de saúde: Considerando que em 2016, de acordo com a promulgação da Emenda Constitucional nº 95, há um congelamento com os gastos públicos relacionados a saúde por 20 anos. Nesse sentido, desde 2016, os gastos com a saúde não tem sido o suficiente para manter a rede pública de qualidade, assim como também não possibilita investir nesse setor.

De maneira sórdida, percebe-se que o país não possui investimentos e recursos necessários para identificar e conter os casos da COVID-19, considerando que falta remédios, equipamentos de EPIs, leitos nos hospitais, respiradores.

Desta maneira, entende-se que a política que resultou em o congelamento dos recursos destinados a saúde, pode ter favorecido diretamente aos números de casos e mortes que vivenciamos hoje no país. Uma vez, que esses cortes já estavam comprometendo a oferta dos serviços de saúde pública antes da pandemia.

Entende-se que com a necessidade de paralisar os setores produtivos, o cenário se agrava cada vez mais, tanto pelo o aumento dos casos da doença, quanto pelo o aumento do número de desempregados.

Outro fator preocupante é que cerca de 82% dos trabalhadores no país, são informais, ou seja, não possuem direitos resguardados.

A presente pesquisa justifica-se pela a necessidade de compreender o cenário do trabalho no Brasil, assim como forma que encontrar mecanismos para recuperar a economia

OBJETIVOS

Nesse sentido, a presente pesquisa buscou como objetivo geral analisar previamente o mercado de trabalho durante a pandemia.

METODOLOGIA

Como procedimento metodológico trata-se de pesquisa exploratória, no qual será apresentada uma pequena síntese das consequências da crise sanitária para os trabalhadores.

Será a pesquisa ação, associada à pesquisa bibliográfica, ambas pautadas no que GIL (2007, p.54) afirma acerca desses procedimentos: “o pesquisador não pretende intervir sobre o objeto estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe”, e assim nos deparar com as informações a serem colhidas durante a referida pesquisa que acontecerá no Estado do Ceará.

Nesse sentido, será necessária a utilização de livros, coletânea de artigos, revistas, sites entre outros, para assim, poder se fundamentar por meio da “[...] leitura e do reconhecimento do material” (LIMA e MIOTO, 2007, p.41), voltadas para a temática em questão que sobrevém de leitura que tem como desígnio central escolher os embasamentos essenciais que pode proporcionar subsídios teóricos referentes ao tema.

MERCADO DE TRABALHO EOS IMPACTOS DA PANDEMIA

No Brasil o setor que mais emprega desde 1990, é justamente o que não deveria, o setor informal. Representa quase 82% dos trabalhadores. É necessário entender o que é o setor formal do informal, sabe-se de acordo com Targino; Vasconcelos (2015), que o setor formal pode ser caracterizado como sendo aquele que existe algum tipo de contrato entre o empregador e a empregada. Esse contrato sabe-se que pode ser através das Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) ou através do Estatuto do Servidor Público.

Já o informal, esse não há nenhum tipo de contrato, considerando que o empregador e o empregado, normalmente são as mesmas pessoas. Esses trabalhadores que se encontram nessas condições, pode-se afirmar que estão privados de condições básicas de trabalho, assim como também de direitos e mínimos.

TABELA 1- EMPREGOS FORMAIS E INFORMAIS

Trabalhadores domestica com carteira	Trabalhadores domestica sem carteira
Servidores públicos	Não remunerados
Militares	Contra própria
Empregados com carteira	Empregados sem carteira
Empregadores com 6 ou mais empregados	Empregadores com até 5 empregados

FONTE: Targino; Vasconcelos (2015).

Desta forma, entende-se que a pandemia, tem atingindo com um grau de maior intensidade os trabalhos informais, assim como também de pessoas que moram em áreas com condições precárias, ou seja, a pandemia tem assombrado a população mais carente, que necessita do trabalho para sobreviver, contudo, não pode trabalhar pois pode morrer pelo o vírus.

Entende-se assim, que além da grave crise sanitária, um dos principais problemas é o amento que deve ser enfrentando e combatido é o aumento do número de desempregados, assim, como também a elevação informalidade do trabalho, dos terceirizados e dos trabalhadores que se encontram em contratos

flexíveis. Essa parte da população necessita de políticas públicas voltadas para a assistência social, assim como também políticas de promoção a incentivos de trabalho.

É um grande desafio, que o país enfrenta e enfrentará, buscando desmontar essa política liberal traçada pela equipe economia do governo, que busca ampliar o número de trabalhadores informais, dando maior “folego” aos empresários (ANTUNES,2009).

Sabe-se que estamos vivendo um retrocesso dentro de um universo globalizado, em uma era digital, no qual as informações são rápidas e constantes. No passado as pessoas que não eram trabalhadores formais, eram vistos como marginalizados, hoje essa realidade mudou, considerando que a maior parte dos trabalhares encontram-se nessa situação de trabalho. Se submetendo a precariedade, a terceirizados, a tempo parciais e do subproletariado (HARVEY,2005).

A OIT (2020), apresentou que os maiores impactados pela a falta de políticas públicas e proteção trabalhista, são justamente os trabalhadores dos setores informais. O que se pode visualizar em diversos países, além das demissões, e a redução da jornada de trabalha.

Já no Brasil, quando se tratada da crise econômica resultante da pandemia, observa-se um governo com medidas tímidas, sem mostrar empenhos para buscar recuperar os dados. Contudo, é necessário lembrar, que a crise econômica brasileira, não pode ser apresentada como sendo unicamente culpa da pandemia, considerado que em 2019, o PIB do Brasil, cresceu 1%, estando assim em um estado de estagnação (MCKIBBIN; FERNANDO 2020).

FORMAS DE ENFRENTAMENTO DA CRISE ECONOMICA

Buscando romper com esse grave cenário que se encontra o país, o governo, buscou estratégias para conter a sangria dos desempregos e da miséria. Sendo assim, criou o Programa Emergencial de Manutenção do Emprego e Renda, através da medida Provisória nº 936, de 2020, tendo como a principal estratégia a redução da

jornada de trabalho, como isso as empresas também iria diminuir os gastos com empregados, considerado, que assim como as jornadas foram diminuídas, os salários também, passando a ser proporcional a carga horaria trabalhada.

O problema, é que o programa, só atende os trabalhadores formais do setor privado, assim como também resultou em um grande impacto sobre a massa de salários pagos nesse setor, considerando, que o governo buscou pagar a diferença salarial. Outro fator, a ser questionado é que como o governo só “repõe” o valor proporcional até um salário, os trabalhadores que recebem superior a isso, tiveram uma redução dos rendimentos salariais, assim “a taxa de reposição dos salários só é integral para o salário mínimo, ficando entre 90% e 70% para salários até 3 SM” (Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos [Dieese], 2020).

Quanto a garantia do emprego, essa só pode ser vista, pelos os trabalhadores, que tiveram seu tempo de trabalho reduzido ou que tiveram seus contratos suspensos. Os demais trabalhares que não tiveram alteração sobre a jornada de trabalho, podem ser dispensados (DIEESSE,2020).

Sabe-se que os setores mais afetados pela a crise do COVID-19, são principalmente os que operam o setor varejista, manufaturas, entretenimento, alimentos e serviços de acomodação. Nesse sentido, para buscam reverter essa situação, e aliviar, a economia brasileira, é de suma importância, rever os investimentos, apostar nas vacinas, ampliar os atendimentos nos hospitais públicos, assim como também, realizar uma revisão na Emenda Constitucional nº 95, que como visto buscou estabelecer os testos de gastos, para esses setores tão necessitados, assim como também uma reforma trabalhista, contudo, pensada em evitar o crescimento do setor informar e precarização.

Sabe-se que um ano após o início da pandemia, vários setores principalmente os de entretenimento não voltaram a funcionar, estão parados, o que gera uma

crise para esses trabalhadores (MCKIBBIN; FERNANDO, 2020).

O Brasil vivencia a segunda onda da COVID-19, nem se recuperou da primeira, e os governos estaduais e municipais, começam a traçar estratégias para conter o avanço da doença. A economia, não deu tempo de se recuperar, e novamente sobre uma grande perda, sendo decretado *lockdown* em diferentes Estados. É nesse sentido, que aponta-se que é a hora do governo federal investir, inserir recursos na economia, alavancar o setor de construção civil, assim como também utilizar os recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador. Esses programas podem e devem ser ampliados, a fim de fazer com que a economia retome seu crescimento em longo prazo (MATHIAS; TORRES, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante compreender que o país vive uma grande crise econômica e de saúde pública, que pode durar anos, desta forma necessita de políticas governamentais. Essa crise tem levado a diversas pessoas a perderem seus empregos, assim como também empresas fecharem por falta de incentivos concretos.

O tempo e como o país vai sair dessa crise, só depende de quais medidas o governo vai tomar, a fim de melhor resguardar a economia, a saúde e os empregos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R.; BRAGA, R. (orgs.) Infoproletários: degradação real do trabalho virtual. São Paulo: Boitempo, 2009.

Casselman, B., & Cohen, P. (2020, 02 de abril). A widening toll on jobs: this thing is going to come for us all. The New York Times. Recuperado de <https://www.nytimes.com/2020/04/02/business/economy/coronavirus-unemployment-claims.html>

Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. (2020, 03 de abril). O Programa Emergencial de Manutenção do Emprego e da Renda

diante dos impactos da Covid-19. Nota Técnica, 232, 1-13. Recuperado de <https://www.dieese.org.br/notatecnica/2020/notaTec232ProgramaEmergencialGoverno/index.html?page=1>

HARVEY, D. Acondição pós-moderna, São Paulo: Loyola, 2005.

Lima, T.C.S de; Miotto, R.C.T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. Katál, Florianópolis, v.10, spe, 2007.

Mathias, M., & Torres, R. (2020, 02 de abril). O coronavírus encontra um país devastado. Outra Saúde. Recuperado de <https://outraspalavras.net/outrasaude/o-coronavirus-encontra-um-paisdevastado/>

DUNGEY, M.; FRY-MCKIBBIN, R.; LINEHAN, V. Chinese resource demand and the natural resource supplier. Applied Economics, v. 46, n. 2, p. 167-178, 2014. DOI: 10.1080/00036846.2013.835483.

Vasconcelos, E. A. S. de, & Targino, I. (2015, janeiro/junho). Informalidade no mercado de trabalho brasileiro (1993-2013). Revista da Abet, 14(1), 141- 161. Recuperado de <https://periodicos.ufpb.br/index.php/abet/article/view/25705/13881>

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

ORGANISATION INTERNATIONALE DU TRAVAIL. Observatoire de l'OIT: le COVID-19 et le monde du travail. 7 ed. Estimations actualisées et analyses, 2021. Disponível em: . Acesso em: 02 mai. 2021.

Organização Mundial da Saúde (OMS), Organização Pan-americana da saúde (OPAS). Folha informativa – COVID-19 (doença causada pelo novo coronavírus). 2020 abr [acessado 2020 Abr 17]. [cerca de 10 p.]. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid_19&Itemid=875

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E OS BENEFÍCIOS DA PRÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLA

THE AUTISTIC SPECTRUM DISORDER AND THE BENEFITS OF SCHOOL PHYSICAL EDUCATION PRACTICE

Maria Angélica de Almeida Paiva¹

RESUMO

O que se buscou através deste artigo é denotar o histórico e as metas da Educação Física para crianças com autismo. Pensar nessa proposta para crianças autistas é atender à necessidade atual de toda a sociedade, criar condições para incluir as pessoas com deficiências, além de todas as outras. O artigo possui como objetivo geral a compreensão do autismo e as funções da educação física como proposta de educação inclusiva do aluno autista. O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é considerado uma síndrome complexa, apresentando uma maior no sexo masculino. A colocação da educação física no ensino dos autistas, favorece o desenvolvimento de habilidades sociais e possibilita uma melhora na qualidade de vida desses sujeitos. As atividades físicas e esportivas proporcionam oportunidades de aprendizagem para os autistas, bem como prazer e autoestima, melhorando sua qualidade de vida. A Educação Física escolar é importante, pois contribui em aspectos relacionados à formação geral como o desenvolvimento motor, afetivo, social e cognitivo, visando também o hábito da prática das atividades físicas como sendo fundamentais para uma vida saudável. O presente estudo buscou analisar uma abordagem pedagógica nas aulas de Educação Física, buscando expandir conhecimentos sobre as diversas formas de inclusão e adaptação de alunos autistas no ensino regular. Entendemos que a Educação Física pode ser ter grande importância neste processo de adaptação, mas desde que o professor encontre a maneira mais adequada e a forma correta de ensinar estas crianças, vencerem seus obstáculos, mas também desenvolver suas potencialidades.

PALAVRAS-CHAVE: Autismo; Educação física; Inclusão.

ABSTRACT

What was sought through this article is to denote the history and goals of Physical Education for children with autism. To think about this proposal for autistic children is to meet the current needs of society as a whole, to create conditions to include people with disabilities, in addition to all others. The article has as its general objective the understanding of autism and the functions of physical education as a proposal for inclusive education of the autistic student. Autistic Spectrum Disorder (ASD) is considered a complex syndrome, presenting a greater one in males. The placement of physical education in the teaching of autistic individuals favors the development of social skills and enables an improvement in the quality of life of these subjects. Physical and sports activities provide learning opportunities for the autistic, as well as pleasure and self-esteem, improving their quality of life. School Physical Education is important because it contributes to aspects related to general training such as motor, affective, social and cognitive development, also aiming at the habit of practicing physical activities as being fundamental to a healthy life. The present study sought to analyze a pedagogical approach in Physical Education classes, seeking to expand knowledge about the various forms of inclusion and adaptation of autistic students in regular education. We understand that Physical Education can be of great importance in this adaptation process, but as long as the teacher finds the most appropriate and correct way to teach these children, overcome their obstacles, but also develop their potential.

KEYWORDS: Autism; PE; Inclusion.

¹ Graduação em Educação Física pela Universidade de Fortaleza (2002). Atualmente é professora de Educação Básica na Prefeitura Municipal de Caucaia-Ce. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Educação Física. **E-mail:** mariaangelicaapaiva@gmail.com. **Currículo Lattes:** lattes.cnpq.br/7210293082853211

INTRODUÇÃO

Deve-se considerar que a educação é direito de todos, e para isso precisamos pensar nas áreas cognitiva, afetivo-social e psicomotora, devendo a educação física, como componente curricular obrigatório do ensino básico, ter garantidas as condições necessárias à sua prática, ajustada a necessidades de cada faixa etária e condições da população escolar (DISTRITO FEDERAL, 1993).

O que se busca através deste artigo é denotar o histórico e as metas da Educação Física para crianças com autismo. Pensar nessa proposta para crianças autistas é atender à necessidade atual de toda a sociedade, criar condições para incluir as pessoas com deficiências, além de todas as outras.

O interesse em pesquisar sobre essa temática surge diante da necessidade de estudar os aspectos físicos e pessoais da criança com autismo, em especial a possibilidade de incluir essas crianças nas aulas normais de Educação Física Escolar.

O presente artigo possui como objetivo geral a compreensão do autismo e as funções da educação física como proposta de educação inclusiva do aluno autista. Especificamente, busca o trabalho: verificar o papel da prática para o desenvolvimento motor, mental, social, emocional e cognitivo do educando com autismo; pesquisar os mecanismos, sistemas e métodos de ensino que atendam às necessidades do aluno autista; identificar os benefícios da relação da Educação Física e inclusão escolar de crianças autistas na aprendizagem.

A presente pesquisa se classificou como exploratória descritiva, pois foi realizada uma revisão bibliográfica com o objetivo de obter informações e se familiarizar sobre o assunto. Segundo Ferrão (2008, p. 75) a pesquisa exploratória:

É o primeiro passo do trabalho científico. Geralmente é a bibliografia, pois avalia-se a possibilidade de desenvolver uma pesquisa sobre determinado assunto.

Estabelece critérios, métodos, técnicas para elaboração de uma pesquisa. Visa oferecer informações sobre o assunto, definir os objetivos da pesquisa e orientar a formulação da hipótese.

As fontes primárias abrangem a coleta de dados bibliográficos que segundo Ferrão (2008, p. 98):

Fontes primárias são constituídas por obras ou textos originais, materiais ainda não trabalhados, sobre determinado assunto. As fontes secundárias referem-se a determinadas fontes primárias, isto é, são constituídas pela literatura originada e determinadas fontes primárias e constituem-se em fontes das pesquisas bibliográficas.

A Educação Inclusiva vem se expandindo de forma gradativa necessitando de apoio de todos os segmentos educacionais, com desempenho fundamental dos professores que trabalharão diretamente com estes alunos.

Entendemos que a Educação Física pode ser ter grande importância neste processo de adaptação, mas desde que o professor encontre a maneira mais adequada e a forma correta de ensinar estas crianças, vencerem seus obstáculos, mas também desenvolver suas potencialidades.

CONCEITUAÇÃO DO AUTISMO

A primeira descrição do autismo foi dada por Leo Kanner em 1943 no artigo intitulado "Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo" ao tratar de um estudo feito com 11 crianças com início em 1938 (MELLO, 2007). Ao descrever as peculiaridades encontradas, de modo a distingui-las da esquizofrenia, Kanner relatou:

Dificuldades para desenvolver a linguagem; dificuldades no relacionamento com outras pessoas; dificuldades para aceitar as mudanças do ambiente; ecolalia; inversões pronominais; repetição de atos [...] medo

extremado destas crianças no que se referia à alteração de sua rotina; qualquer mudança feita representava um transtorno para elas. (DIEHL, 2008, p. 83)

Léo Kanner realizou os seus primeiros relatos sobre o Transtorno do Espectro autismo, foi possível verificar a dificuldade das crianças com TEA em interagir com os outros. Esse grupo agia como se estivessem sozinhos em seu “próprio mundo”. O autor descreveu esse comportamento como se essas crianças nascessem incapaz adquirir os laços normais afetivos e emocionais, diferentemente das outras crianças sem necessidades especiais (KANNER, 1943).

Para Melo essencialmente, o autismo:

[...] é um distúrbio do desenvolvimento que se caracteriza por alterações presentes desde idade muito precoce, tipicamente antes dos três anos de idade, com impacto múltiplo e variável em áreas nobres do desenvolvimento humano como as áreas de comunicação, interação social, aprendizado e capacidade de adaptação. (MELLO, 2007, p. 16)

Segundo o Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5 elaborada pela American Psychiatric Association (APA), atualmente, a terminologia utilizada para indicar o autismo é “Transtorno do Espectro Autista” (TEA), tendo os seguintes critérios para diagnóstico:

As características essenciais do transtorno do espectro autista são prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social (Critério A) e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (Critério B). Esses sintomas estão presentes desde o início da infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário (Critérios C e D). O estágio em que o prejuízo funcional fica evidente irá variar de acordo com características do indivíduo e seu ambiente. Características diagnósticas nucleares estão evidentes no período do desenvolvimento, mas

intervenções, compensações e apoio atual podem mascarar as dificuldades, pelo menos em alguns contextos. Manifestações do transtorno também variam muito dependendo da gravidade da condição autista, do nível de desenvolvimento e da idade cronológica; daí o uso do termo espectro. O transtorno do espectro autista engloba transtornos antes chamados de autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger. (APA, 2014, p. 53)

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é considerado uma síndrome complexa, apresentando uma maior no sexo masculino. As características são manifestadas antes dos três anos de idade, considerando em três principais áreas: “desvios qualitativos na comunicação, interação social e comportamento repetitivo e estereotipado” (ESPIRITO SANTO, 2012, p. 09).

A classificação da Organização Mundial de Saúde refere o autismo como uma síndrome presente desde o nascimento e que se vai manifestar antes dos 30 meses. O autismo é uma síndrome que engloba múltiplas etiologias ainda não comprovadas e em diferentes graus de severidade. e sua maior incidência ocorre no sexo masculino.

Desde 1943, quando Léo Kanner realizou os seus primeiros relatos sobre o Transtorno do Espectro Autístico (autismo), foi possível destacar a dificuldade das crianças com TEA em interagir com os outros. Esse grupo agia como se estivessem sozinhos em seu “próprio mundo”. O autor descreveu esse comportamento como se essas crianças nascessem com uma incapacidade inata para manter os laços normais afetivos e emocionais, diferentemente das outras crianças sem necessidades especiais (KANNER, 1943).

Sendo assim podemos dizer que “As crianças autistas têm o direito, como todas as outras, à educação. Esta visa o desenvolvimento da pessoa e a

sua progressão no sentido de uma vida que deverá ser o mais autônomo possível” (HOLLERBUSCH, 2001, p. 58).

Além disso, essas crianças apresentam uma inaptidão para participar de brincadeiras em grupo ou para estabelecer relações de amizade. Demonstrando pouca emoção, pouca simpatia ou pouca empatia por outras pessoas. Com o crescimento, alguns indivíduos melhoram significativamente suas relações interpessoais.

BENEFÍCIOS DA ATIVIDADE FÍSICA PARA A PESSOA COM AUTISMO

Segundo (LOURENÇO, ESTEVES, CORREDEIRA 2016, p.31-38) inúmeros benefícios são adquiridos com a atividade física pelas pessoas com autismo. São eles:

- Dança - que traz uma melhor coordenação neuromuscular;
- Técnicas de Kata (técnicas de judô) -reduzem significativamente as estereotipias;
- Os exercícios de estabilização do “core”-que beneficiam cabeça e corpo, que é muito utilizado também pela fisioterapia, fortalecem a musculatura do pescoço, abdômen, pernas, olhos, auxiliando na falta de atenção e inteligência e melhorando de forma significativa o equilíbrio estático;
- Os treinos de trampolins - trazem a estabilidade e força, coordenação, equilíbrio, velocidade e agilidade;
- Os exercícios de baixa intensidade - traz a redução do cortisol, relaxamento e melhora stress;
- Exercícios aquáticos/natação – evidentes melhorias para habilidades de natação; reduz comportamento antissocial;
- A corrida - melhor desempenho acadêmico; exercícios terapêuticos e atividades de lazer- diminui estresse, melhora produtividade, melhor interação social.

Vários estudos já foram realizados a respeito da coordenação motora de crianças nos primeiros anos de

vida, em um desses casos Brás et al (2009, p. 143) “as crianças com TEA apresentam dificuldade em manter o controle postural durante uma atividade que exija coordenação bimanual”.

Jasmin et al (2008, apud BRÁS et al, 2009, p. 144) “apontam para a importância do desenvolvimento sensorio-motor como indicador de independência funcional no cotidiano de crianças com TEA”.

A Educação Física traz como contribuição à reflexão da prática pedagógica o princípio da inclusão, no qual consiste:

A sistematização de objetivos, conteúdos, processos de ensino e aprendizagem e avaliação tem como meta a inclusão do aluno na cultura corporal de movimento, por meio da participação e reflexão concretas e efetivas. Busca-se reverter o quadro histórico da área de seleção entre indivíduos aptos e inaptos para as práticas corporais, resultante da valorização exacerbada do desempenho e da eficiência (BRASIL, 1998, p. 15).

Segundo Aguiar e Duarte (2005), através do princípio da Inclusão, a Educação Física escolar deve centralizar o aluno, podendo assim desenvolver as competências dos mesmos, dando a eles possibilidades de acesso aos conteúdos que propõe. Sendo necessário assim, adotar estratégias adequadas, evitando a exclusão ou alienação do educando.

A Educação Física escolar é importante, pois contribui em aspectos relacionados à formação geral como o desenvolvimento motor, afetivo, social e cognitivo, visando também o hábito da prática das atividades físicas como sendo fundamentais para uma vida saudável. As atividades, por muitas vezes são realizadas em forma de jogos e brincadeiras por meio da ludicidade, o que desperta o prazer da criança para a sua prática (FELLIPE; JUDITH, 2010).

A Educação Física tem um papel fundamental para o desenvolvimento global dos alunos, tanto quando se trata de motricidade, quanto nos fatores

cognitivos, social e afetivo, ajudando-os a se sentirem inseridos em sociedade.

A colocação da educação física no ensino dos autistas, favorece o desenvolvimento de habilidades sociais e possibilita uma melhora na qualidade de vida desses sujeitos. As atividades físicas e esportivas proporcionam oportunidades de aprendizagem para os autistas, bem como prazer e autoestima, melhorando sua qualidade de vida.

Dependendo da escola ou grupo que a criança esteja inserida, podem-se aplicar diferentes abordagens individualizadas, tendo em mente que os resultados poderão variar de acordo com cada criança.

Neste sentido, os benefícios nas aulas de Educação Física, proporcionam ao aluno com TEA, está inteiramente ligado com a possibilidade de desenvolver uma integração social com outras crianças e o seu desenvolvimento motor durante atividades de inclusão com outros alunos.

A ATUAÇÃO DO PROFESSOR NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

O comprometimento da escola e do professor é fundamental na vida de crianças autistas. Porém, é necessária uma visão diferente no nível de atenção, sendo um pouco maior do que com as outras crianças, utilizando os métodos ideais e a elaboração de estratégias que permitam ao professor ser capaz de alcançar o desenvolvimento e estimular as capacidades físicas e cognitivas, na interação e autonomia das crianças Autistas (LOPES, 2011).

As escolas, geralmente decidem libera-los das aulas de Educação Física, declarando a falta de preparo dos professores para com os alunos Autistas, e pela baixa remuneração, pois acreditam que deveriam receber uma quantia maior por precisarem promover na educação, a inclusão e participação desses alunos, pelo fato de precisarem de um atendimento mais assistido que os demais alunos (FERNANDES,2015).

Segundo Tomé (2007) o dever do professor de educação física no ensino do aluno autista consiste em insistência e paciência para a elaboração de um plano de aula estruturada a fim de atender o aluno de forma correta, estabelecer um vínculo positivo, trabalhar no desenvolvimento da independência e preservar a rotina de atividades, tendo maior cuidado com aquelas que tenham regras, jogos imaginários e gincanas, que podem ocasionar insatisfação, incômodo e falta de interesse desses alunos pelas aulas de educação física.

A proposta de educação para crianças Autistas deve ter suas especificidades, pois elas apresentam individualidades em seu desenvolvimento sensório-motor, na comunicação e linguagem, na cognição e nas interações sociais. Sendo assim precisam de uma série de adaptações nas atividades elaboradas, tanto no contexto físico como social do local que estão frequentando, em especial as aulas de educação física (HOLLERBUSCH, 2001).

“A criança precisa aprender a função de cada objeto e o seu manuseio adequado”, assim Eugênio Cunha (2017, p. 52) quer nos mostrar que cada criança tem as suas particularidades, e de fato, os autistas são atraídos pelos objetos que rodam e balançam, porém muitas vezes não sabem a finalidade daquele objeto/brinquedo. Para tanto, os professores precisam aproveitar este momento de encantamento pelo objeto, para fazer de sua aula um mundo externo, onde a vida é mais colorida e onde o foco precisa estar na aprendizagem daquela criança e não nos resultados de imediato. Até porque a criança autista requer de nós muita paciência, dedicação, compreensão e amor.

As abordagens educacionais baseadas tão somente em conceitos científicos não podem mover as barreiras das dificuldades de aprendizagem, pois elas não subsistirão sem o amor (CUNHA, 2017, p. 53).

Para que o aluno autista desenvolva suas aptidões sociais e obtenha progresso em sua qualidade de vida, é necessário que o professor tenha auxílio de uma equipe multidisciplinar, pois a Educação física por si só, não é capaz de suprir todas as necessidades dos portadores desse transtorno, já que o autismo se manifesta de diferentes formas em cada indivíduo (STRAPASSON; CARNIEL, 2007).

A criança com TEA deve se desenvolver com mais eficiência quando participa de algum jogo. Pois esta atividade cria possibilidades de exercitar as funções cognitivas, tanto da linguagem quanto da motricidade. Podendo ainda permitir a socialização da criança com TEA e as outras crianças (ROGÉ, 1998 apud HOLLERBUSCH, 2001, p. 86).

Geralmente esses indivíduos não sentem interesse em executar atividades físicas, apresentando assim uma inaptidão para participar de brincadeiras em grupo ou para estabelecer relações de amizade ocasionada muitas vezes pela falta de interação social e ao meio em que vivem. Deste modo, raramente participam de jogos cooperativos, quase não demonstram emoção ou empatia com outras pessoas.

É comum a criança com TEA ao ingressar na Escola demonstrar toda a sua inflexibilidade de maneira exacerbada. Pois assim como para o professor, para ela também está sendo uma experiência nova. As reações que os indivíduos com TEA podem apresentar variam, podendo ocorrer choro, movimentos repetitivos, apego a determinados locais da escola e desobediência a ordens estabelecidas pelos professores (BELISARIO JUNIOR; CUNHA, 2010).

A educação inclusiva está cada vez mais presente nas escolas de ensino regular. Porém, alguns professores sentem falta de um conhecimento teórico mais claro para lidar com esta situação, por não terem conhecimento suficiente com a educação física adaptada.

O professor deve buscar meios de integrar as crianças nas aulas de educação física fazendo com que

elas interajam de forma espontânea, sem muita exposição, para que não se sintam tão diferentes das outras e voltem novamente à auto exclusão.

CONCLUSÃO

O presente estudo buscou analisar uma abordagem pedagógica nas aulas de Educação Física, buscando expandir conhecimentos sobre as diversas formas de inclusão e adaptação de alunos autistas no ensino regular.

A inclusão de crianças com autismo, nas aulas de Educação Física Escolar é um desafio a ser vencido pela escola e sociedade, se objetivarmos uma educação para todos.

Não há a possibilidade de a criança autista participar e interagir socialmente das aulas de educação física sem o auxílio do professor, devido às dificuldades na adaptação e na convivência com as outras pessoas.

É preciso entender emoções, reações, forma de falar, entender a necessidade do autista e assim através de atividades físicas, proporcionar bem-estar e uma mudança de vida, com qualidade.

Planejar e intervir são fatores fundamentais, porém o professor deve saber o momento certo para, mudar a atividade, ou seja, a sensibilidade e a experiência do professor para trabalhar com as crianças autistas e mudar a perspectiva da atividade quando necessário. Quando tratamos de inclusão na escola, podemos salientar que a inclusão não é de responsabilidade, apenas, do professor, e sim de todo o sistema educacional do país.

Incluir uma criança autista em alguma atividade escolar, sendo ela coletiva ou individual requer uma atenção especial e além disso é importante o comprometimento e a persistência do professor, pois o ambiente escolar e as aulas de educação física ajudam muito no desenvolvimento afetivo, motor e cognitivo do autista.

Portanto, o estudo dessa revisão de literatura, foi para contribuir a elaboração de uma abordagem pedagógica nas aulas de Educação Física, buscando expandir conhecimentos sobre suas diversas formas de inclusão e adaptação de alunos autistas nas aulas de Educação Física nas escolas de ensino regular.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, J. S.; DUARTE, É. **Educação Inclusiva**: um estudo na área da educação física. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Mai.-Ago. 2005,
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento et al. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BELISÁRIO JÚNIOR, J. F. B., CUNHA, P. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar – Transtornos Globais do Desenvolvimento**, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial ; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010, v. 9.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental - (Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais)**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- BRÁS, G. et al. **Estudos do perfil motor de crianças com perturbações do espectro do autismo**. Estudos em desenvolvimento motor II. Universidade do Porto, 2009.
- CUNHA, E. **Autismo e inclusão**: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família. 7ª ed. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2017.
- DIEHL, Rosilene Moraes. **Jogando com as diferenças**: jogos para crianças e jovens com deficiência: em situação de inclusão e em grupos específicos. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2008.
- DISTRITO F, **Câmara Legislativa do Distrito Federal**. Lei Orgânica do Distrito Federal. Brasília, 8 de junho de 1993.
- FERRÃO, Romário Gava. **Metodologia científica para iniciantes em pesquisa**. 3. ed. Vitória: Incaper. 2008.
- FELLIPE, A. G.; JUDITH, S. C. L. Abordagem da aprendizagem: educação física e inclusão do aluno autista. **Revista Lusófona de Educação**, Rio de Janeiro, 2010
- FERNADES, F. Educação física e inclusão escolar. **Efdeportes**, Buenos Aires, v. 8, n. 51, p. 1-13, jan. 2015.
- HOLLERBUSCH, R. M. da S. L. O desenvolvimento da interação social das crianças com alteração do espectro do autismo: Estudo exploratório da influência da educação física na promoção do relacionamento interpessoal. Universidade do Porto, 2001.
- KANNER, L. **Distúrbios artísticos de contato afetivo**. Nervouschild, 1943.
- LOPES, T. B. **Educação inclusiva e autismo**: A educação Física como possibilidade educacional. Realize, Espírito Santo, v. n. 2011
- LOURENÇO, Carla; ESTEVES, Dulce; CORREDEIRA, Rui. Potencialidades da atividade física em indivíduos com perturbação do espectro do autismo Desporto e Atividade Física para Todos – **Revista Científica da FPDD**, v. 2, n. 2, 2016.
- MELLO, A. M. S. **Autismo: guia prático**. São Paulo: AMA; Brasília: Corde, 2007.
- STRAPASSON, A. Apostila de educação física para pessoas com deficiência da faculdade de pato branco. Pato Branco, PR: FADEP, 2006/2007.
- TOMÉ, M. **A educação física como auxiliar no desenvolvimento cognitivo e corporal dos autistas**. São Paulo, 2007.

**POR QUE ENSINAR ESTUDOS REGIONAIS NA ESCOLA?
ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS EDUCATIVAS REALIZADAS NO ENSINO MÉDIO**

**WHY TEACH REGIONAL STUDIES AT SCHOOL?
SOME REFLECTIONS ON EDUCATIONAL PRACTICES CARRIED OUT IN HIGH SCHOOL**

Sílvia Maria Rodrigues da Silva Marinho ¹

Carlos César de Oliveira ²

RESUMO

O estudo em questão, compreendendo o importante papel do ensino de "Estudos Regionais" para a formação dos estudantes, objetiva, a partir de um entrelaçamento prático-teórico, discutir as contribuições dos Estudos Regionais, enquanto disciplina para a formação crítica e a compreensão da "cultura local" pelos estudantes (FREIRE, 1987; 2013). Sua problematização parte do olhar inquietador sobre experiências vivenciadas em uma escola de ensino médio de Juazeiro do Norte-CE, entre os anos de 1998-2002. Assim, por meio de uma revisão de literatura (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014) e das práxis (FREIRE, 1987; 1996), buscou-se problematizar estas práticas, analisando-as, de modo que possa oferecer contribuições para pensar a oferta desta disciplina na atualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Estudos Regionais; práticas educativas; práxis.

ABSTRACT

The study in question, comprising the important role of the teaching of "Regional Studies" for the training of students, aims, from a practical-theoretical interweaving, to discuss the contributions of Regional Studies, as a discipline for critical training and students' understanding of "local culture" (FREIRE, 1987; 2013). His problematization starts from the disquieting look on experienced in a high school in Juazeiro do Norte-CE, between the years 1998-2002. Thus, through a literature review (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014) and the praxis (FREIRE, 1996), it was sought to problematize these practices, analyzing them, so that it can offer contributions to think about the offer of this discipline at the present time.

KEYWORD: Regional Studies; educational practices; praxis.

¹ Mestranda em Educação pela ACU - Absolute Christian University; professora da Rede Municipal de Ensino de Juazeiro do Norte-CE. **E-mail:** silviamarinho2394@gmail.com. **Currículo Lattes:** lattes.cnpq.br/9853495890699071

² Doutorando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio. **E-mail:** carlosoliveira.prof@gmail.com. **Currículo Lattes:** lattes.cnpq.br/6451226555046481

INTRODUÇÃO:
FUNDAMENTOS ACERCA DA DISCIPLINA DE ESTUDOS
REGIONAIS

No final dos anos 1990 e início dos anos 2000, a Secretaria de Educação do Estado do Ceará introduziu no currículo escolar uma nova disciplina chamada “Estudos Regionais”. Inserida nas escolas como parte diversificada da matriz curricular do Ensino Médio, conforme disposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), a proposta consistia em cumprir o que foi estabelecido no Artigo 26, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Assim, pautando-se na referida lei, o Art. 12, inciso I, aponta que os estabelecimentos escolares, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, são incumbidos de elaborar e executar sua proposta pedagógica; observando o disposto, para alinhar os conteúdos curriculares por nível do 1º, 2º e 3º ano do ensino médio.

Nesse sentido, a disciplina de Estudos Regionais vem possibilitar esse olhar para o local (aspectos históricos, geográficos, sociais, políticos e culturais), trazendo para o contexto da escola conteúdos e práticas que, muitas vezes, os currículos de História e Geografia não dão conta, ou quando conseguem trabalhá-los, o fazem de forma muito sucinta.

Em relação ao tema, realizamos um levantamento bibliográfico no *Scielo* e no *Google* e identificamos que o campo de Estudos Regionais, enquanto disciplina, ainda é pouco explorado. Entre os achados da pesquisa, dialogamos com Freitas (n.d.) que ao referir-se à Geografia e à História, afirma que tais disciplinas fazem uma abordagem superficial acerca do local, devido à sua abordagem generalista, conforme pode ser observado em vários livros didáticos. Para este,

Isso provoca um prejuízo de conhecimento local, ou seja, o aluno tem acesso a informações gerais e é desprovido de informações locais. **O ideal seria estudar sistematicamente os aspectos de seu estado ou município** (história, cultura, clima, relevo, hidrografia, população, economia e muitas outras informações) (n.d., n.p., grifo nosso).

O pensamento em questão traz à tona uma discussão acerca do local, nos levando a pensar na dimensão local/universal e a levantar algumas questões: por quais razões o conhecimento local/regional³ é colocado em segundo plano nas escolas? Será que os conteúdos trabalhados de forma generalista (a exemplo dos livros didáticos) contribuem para a formação da identidade dos sujeitos, levando-os a conhecer/compreender o seu lugar, das suas raízes? Qual o papel do ensino de Estudos Regionais mediante este contexto que, muitas vezes, não leva em consideração as histórias e memórias dos sujeitos? Enfim, foi problematizando estas questões, entre leituras, conversas e memórias que este estudo foi realizado, com o intuito de fazer alguns apontamentos sobre o tema e pensarmos a nossa prática docente, atravessada por experiências com Estudos Regionais no âmbito do ensino médio.

Acreditamos, portanto, que o trabalho realizado por esta disciplina – mesmo que como parte diversificada do currículo – favorece a uma abordagem mais próxima da realidade dos estudantes, possibilitando um olhar mais atento para o local/regional, como aconteceu na experiência por nós vivenciada⁴, na Escola de Ensino Médio Governador Aduino Bezerra, situada no município de Juazeiro do

³ Empregamos o local/regional em função da sua inter-relação. Além disso, a disciplina de Estudos Regionais compreende que o regional e o local são indissociáveis, o que justifica a nossa opção.

⁴ À época, a autora do texto era professora de Estudos Regionais e o coautor era seu aluno. Nesse sentido, o estudo aponta para uma relação educadora-educando, dialogando com o pensamento de Paulo Freire (1996; 1997).

Norte-CE. Vale lembrar que a escola é vinculada à rede estadual de ensino do estado do Ceará e que, no contexto da pesquisa, funcionava nos turnos matutino, vespertino e noturno.

Ao lançarmos o nosso olhar para a escola, dialogamos mais uma vez com Freitas (n.d.) a destacar que:

A criação de conteúdos escolares direcionados às características estaduais e municipais contribuiria significativamente para a compreensão do espaço geográfico local, uma vez que **o conhecimento deve partir primeiramente do particular, e, posteriormente, para o geral** (n.p., grifo nosso).

No caso em tela, assim como Freitas apontamos para a necessidade de uma prática educativa que leve em consideração, também, o “local”. Embora sua discussão esteja voltada para a Geografia, sua área de formação, ao defender o conhecimento a partir do “particular para o geral”, o autor contribui com essa nossa problemática, visto que os Estudos Regionais, enquanto proposta curricular, pode trabalhar nessa perspectiva do local/regional para o geral, a exemplo de sua fala. Veja bem, não queremos aqui dicotomizar esta questão, visto que ambos estão dialeticamente relacionados: ora olho para o global (geral) para compreender o “local”, ora penso o local como possibilidade para transformar o geral. Ou seja, como nos lembra Morin (2010), compreender a relação entre os saberes locais e os globais nos possibilitam um olhar transdisciplinar, um olhar mais crítico, mais profundo acerca da realidade e sua teia de relações. E os sujeitos (educador-educando) estão imersos nesta teia de relações e de conflitos que emergem entre o “particular e o geral”, entre o “local e o universal”.

Nesta mesma direção, Freire (2013, p. 83) afirma: “Creio que o fundamental é deixar claro para os educandos esta relação que apesar de parecer óbvia é

muitas vezes deixada de lado: o regional emerge do local tal qual o nacional surge do regional e o continental do nacional como o mundial emerge do continental”. Isso significa dizer que há uma intrínseca relação entre todas as esferas e, neste caso, a disciplina de Estudos Regionais vem possibilitar trabalhar as questões locais, conforme destacaremos no decorrer deste estudo.

Acreditamos, portanto, que

A educação não acontece no abstrato. Ela acontece num determinado lugar, num determinado território. Territórios realçam as diferentes dimensões e características do espaço com suas múltiplas Identidades (sociais, ambientais, culturais, econômicas etc.), dimensões que criam um sentimento de pertencimento a uma comunidade de iguais (GADOTTI, 2019, p. 57).

Diante dessa breve contextualização, afirmamos que o principal objetivo deste estudo consiste em problematizar alguns fundamentos da disciplina de Estudos Regionais, a fim de analisar suas contribuições no que se refere ao conhecimento da cultura e da história local. Em termos metodológicos, trata-se de uma abordagem qualitativa, que conjuga a “revisão bibliográfica” (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014) e a “práxis” (FREIRE, 1987; 1996), pois tecemos diálogos com estudiosos do campo da educação e, ao refletir sobre os mesmos e sobre a nossa prática – num movimento de ação-reflexão – (FREIRE; SHOR, 1986; FREIRE, 1997), por meio do quais revisitamos, também, as nossas memórias (SOUZA, 2004; FREIRE, 2013).

Enfim, foi percorrendo esses caminhos teórico-metodológicos que este texto ganhou vida, sendo organizado em quatro momentos: a contextualização do objeto de estudo, por meio da qual apresentamos algumas proposições iniciais. Em seguida, damos continuidade à conversa fazendo algumas reflexões acerca da disciplina de Estudos Regionais. No terceiro momento, destacamos as nossas inquietações,

aguçadas pela nossa “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1996) acerca de práticas educativas realizadas no âmbito dos Estudos Regionais, nos anos de 1998 e 1999, na Escola de Ensino Médio Governador Adauto Bezerra.

Ao finalizá-lo, compreendendo a história como um tempo inacabado, apresentamos algumas considerações e inquietações que surgiram no decorrer da pesquisa, o que nos abre caminho para outros movimentos de escrita, de olhar para nossa história, problematizando-a e aprendendo com ela (FREIRE; GUIMARÃES, 2011). Afinal, o que ela pode nos dizer sobre/para as nossas práticas? O que podemos aprender com a história da outra pessoa e com a nossa história? Em suma, tecemos algumas considerações em busca de outros caminhos teórico-práticos, seja no âmbito dos Estudos Regionais, seja no âmbito da formação docente, visto que ao pesquisar, ao escrever, ao conversar sobre o nosso cotidiano da escola (FREIRE; SHOR, 1996), sobre as nossas práticas, estamos nos formando.

DA RELAÇÃO EDUCADORA-EDUCANDO, ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE

Conforme já destacamos, este estudo resultou de reflexões sobre uma prática experienciada. Logo, ele é fruto de registros e da “fertilidade de lembranças e memórias” (SOUZA, 2004) que acionamos no processo da escrita. Foi a partir desses registros, memórias e conversas (e-mail, Whatsapp, Google Meet) que construímos essa troca de saberes, materializada por meio das nossas escritas que se somam e dão vida ao texto. Vale lembrar que a relação ora existente entre professora-professor, que dialogam e aprendem coletivamente enquanto pesquisam e escrevem, quando do recorte da pesquisa (1998-2000) era uma relação professora-aluno, já anunciada anteriormente. Sendo assim, a experiência que ora problematizamos é resultado do contato com “diferentes memórias”

(Idem), sensações e sentimentos que nos atravessaram no decorrer da escrita, bem como do olhar problematizador para experiências por nós vivenciadas.

Fundamentados em Freire (2013, p. 20), afirmamos que neste esforço de nos voltarmos para a nossa experiência, de lembrá-la e escrever sobre ela, à luz da literatura, “não importa o tempo em que se deram”, porém, no momento que as compreendemos como fontes das nossas reflexões teóricas, elas nos ajudam a pensar e sistematizar a nossa prática, trazendo contribuições para o campo de estudo, a exemplo do que propõe Vosgerau e Romanowski (2014) ao tratar da revisão bibliográfica. Isso significa dizer que o entrelaçamento entre a experiência vivida e a literatura sobre o tema, resulta em reflexões que contribuem para ampliar o campo de estudo, ao dar materialidade à prática. Assim, como sugere Freire (2013) a experiência da pesquisa, o reencontro com outras experiências e práticas educativas resulta em um movimento teórico-prático que nos instiga a pensar, buscar, rever, escrever e reescrever a nossa prática docente.

Pensando nisso, é importante destacar que o trabalho com a disciplina – visto que não havia nenhum material didático elaborado – desafiou professoras e professores (em geral, historiadores ou geógrafos) a realizarem um trabalho de pesquisa mais denso, em busca de materiais para o trabalho em sala de aula. Uma ação que nos lembra Gadotti (2019, p. 21), ao afirmar que “A tarefa de ser professor é complexa. Implica diferentes saberes e atitudes. Implica estudo, pesquisa, atenção, visão de mundo. É uma atividade particular que exige um grau de dedicação e muito profissionalismo”.

Partindo dessa premissa, o trabalho com Estudos Regionais resultou em uma busca constante, no diálogo com fontes orais (locais), na colaboração entre estudantes e professores, resultando em várias situações de aprendizagem, assunto que retomaremos mais adiante. Assim, diante das demandas e dos

desafios quanto aos conteúdos, o trabalho com Estudos Regionais resultou na elaboração de alguns materiais, seja por estudantes ou por professores que atuavam na disciplina, com vista no trabalho em sala de aula. Além disso, possibilitou alguns deslocamentos, contribuindo para alargar a relação dos estudantes com o seu território (local/regional) e de estreitar a relação escola-comunidade.

Destacamos, ainda, que na mesma época foi elaborada uma coletânea de informações com base na historiografia do município de Juazeiro do Norte, e conseqüentemente com abrangência ao estado do Ceará. Intitulada “Conhecendo o Cariri⁵”, a mesma resultou do trabalho de professores e historiadores e foi lançada no ano de 2000. Trata-se de um trabalho construído coletivamente, que possibilitou a organização e sistematização de ideias com vista na compreensão da história local/regional e, por conseguinte, nos anseios da comunidade escolar em relação à disciplina de Estudos Regionais.

Foi, portanto, um movimento feito por professores-pesquisadores que nos apontam para uma perspectiva de currículo a partir do olhar para as questões locais/regionais. Uma realidade que nos instiga a pensar o currículo como algo em movimento, construído coletivamente (SILVA, 2010). Sobre este assunto, compartilhamos da ideia de que “currículo tem a ver com processo, movimento, percurso, como a etimologia da palavra o indica. As exigências da formação variam conforme o tempo e o lugar. O currículo não é estático. Ele é vida” (GADOTTI, 2019, p.

⁵ O texto foi produzido por José Boaventura de Sousa, Daniel Walker Almeida Marques, Sílvia Maria Rodrigues da Silva Marinho e Maria José Sales, elaborado entre os anos de 1998-2000, sendo lançado no ano de 2000. O mesmo contou com o apoio da Secretaria Municipal de Educação do Município de Juazeiro do Norte, na pessoa de Jacqueline Cavalcanti Sampaio, com a Assessoria especial de Maria Loureto de Lima e de Tereza Maria Siqueira, então coordenadora do Núcleo Pedagógico. E com a seguinte equipe técnica: Tereza Neuma e Alex Boaventura [Digitação], Daniel Walker Júnior [Capa], Daniel Walker [Formatação] e Gráfica Mascote [Impressão e acabamento]. SOUSA, et. al. **Conhecendo o Cariri**. 2000 (mimeo).

59).

Desse modo, passamos a compreender a formação como um processo reflexivo sobre as práticas educativas, uma vez que o estudo nos possibilitou: a) indagar e problematizar o ensino de Estudos Regionais, em diferentes tempos, ou seja, o tempo da prática, e o tempo da pesquisa, agora, da teorização da prática; b) refletir acerca da ação colaborativa e do olhar para o local na organização dos materiais, suscitando um trabalho interdisciplinar com outras disciplinas (História, Geografia, Língua Portuguesa, Artes e Matemática); c) enaltecer a importância das práticas educativas democráticas na escola; e, por fim, d) discutir a sua fundamentação legal, bem como levantar algumas questões acerca do currículo numa perspectiva crítica (SILVA, 2010; FREIRE; SHOR, 1986).

Desse modo, ao problematizar e refletir acerca da nossa prática e, sobretudo, das práticas educativas realizadas no âmbito dos Estudos Regionais, concluímos que

É preciso que fique claro que, por isto mesmo que estamos defendendo a práxis, a **teoria do fazer**, não estamos propondo nenhuma dicotomia de que resultasse que este fazer se dividisse em uma etapa de reflexão e outra, distante, de ação. Ação e reflexão se dão simultaneamente (FREIRE, 1987, p. 40, grifo nosso).

Com base no pensamento do autor, entendemos que este estudo consiste em uma atividade práxica. Primeiro, porque estamos problematizando, sistematizando, refletindo sobre práticas educativas realizadas no contexto desta disciplina, com estudantes do ensino médio de uma escola sediada em Juazeiro do Norte-CE. Segundo, porque a própria ação da escrita, resulta em parar, organizar informações, realizar leituras, buscar memórias, conversar, escrever e (re)ler o texto. Ao final, compreendemos que tudo isso é ação e reflexão (práxis), é teorização do fazer, é análise e partilha de

conhecimentos. Logo, um encontro “prático-teórico” (FREIRE, 1996).

CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS REGIONAIS PARA PENSAR A ESCOLA E A SUA RELAÇÃO COM O LOCAL

Retomando a discussão anterior, iniciamos este terceiro momento ressaltando que a disciplina de Estudos Regionais possibilita um diálogo interdisciplinar, sobretudo, com as áreas da Geografia, da História, Sociologia, Artes e Literatura. Assim, não podemos deixar de destacar a formação da autora em Geografia e do coautor em Língua Portuguesa, com ênfase em Literatura, que acaba sendo refletida no interesse de pesquisa.

Vale lembrar que quando começou a ser lecionada, a disciplina suscitou a curiosidade de conhecer, isto é, a “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1996), resultando em uma busca tanto por parte de professoras, como de estudantes. Quanto às práticas, destacamos que as informações dialogadas em sala de aula contribuíram para a consolidação do conhecimento teórico, uma vez que o acesso às informações se dava por meio de fontes bibliográficas, mas também de fontes orais, como **Senhorzinho Ribeiro**⁶ e **Assunção Gonçalves**⁷. Nesse sentido, as práticas educativas resultaram em uma prática investigativa (pesquisa), e no contato com as fontes orais, que por meio de sua fala trazem as memórias, a história e as subjetividades do local e da “cultura local” (FREIRE, 2013).

Por tudo isso, o trabalho com a disciplina de

⁶ Vicente Ribeiro (conhecido como Senhorzinho Ribeiro), escritor, cordelista, poeta e autodidata. Por meio de suas obras e dos seus relatos, retratou com afinco a história de Juazeiro do Norte-CE.

⁷ Maria Assunção Gonçalves, foi uma educadora e artista plástica juazeirense, contemporânea do Padre Cícero Romão Batista. Ressaltamos a sua relevante contribuição no que se refere à religiosidade, sobretudo às questões religiosas que atravessam a história do município de Juazeiro do Norte, à educação e à evangelização, com destaque para as romarias, as relações entre os romeiros, a fé no Padre Cícero e a cidade.

Estudos Regionais vem ressaltar que

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. **Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade** (FREIRE, 1996, p. 14, grifo nosso).

No contexto estudado, as práticas de ensino possibilitaram explorar e conhecer o que ainda não conhecia, ou seja, as características locais/regionais, da cultura, da economia, resultando em um movimento teórico-prático. Isso porque a proposta de ensino apresentada pela disciplina de Estudos Regionais consistia em estudar a região sul do Ceará (Cariri), tornando possível realizar um trabalho interdisciplinar na escola estudada. Contudo, apesar do recorte temporal voltar-se para o final dos anos 1990 e início dos anos 2000, a pesquisa nos instigou a olhar para o contexto atual e a fazer as seguintes indagações: como a disciplina de Estudos Regionais vem sendo trabalhada na atualidade? Quais os desafios enfrentados por professores e professoras ao trabalhá-la? Essas são reflexões que, apesar de fugir do recorte proposto, abre caminhos para discussões futuras, ampliando a compreensão acerca desta temática e a necessidade de continua estudando-a.

Sobre a nomenclatura “Estudos Regionais”, em si já sugere infinitas possibilidades de trabalhá-la. Em alguns casos, por exemplo, ela pode se restringir à mera discussão em torno de datas comemorativas, o que pouco contribui para a formação crítica e cidadã dos estudantes. Mas esta é uma outra questão.

No caso em tela, o enfoque da disciplina foi voltado para o estudo do Cariri cearense, sobretudo do município de Juazeiro do Norte. Isso significa dizer que as situações de ensino desenvolvidas levaram em

consideração desde os fatos históricos sobre a formação e a ocupação da cidade de Juazeiro do Norte, até o trabalho dos artesãos, os museus, algumas igrejas locais, bem como as romarias. Afinal, são temas presentes no universo concreto e simbólico da cidade e, por conseguinte, da escola e dos estudantes.

Por meio destas práticas de ensino, como fora citado anteriormente, tornou-se possível perceber a ligação que o conhecimento local/regional estabelece com o conhecimento global (MORIN, 2010) e que as pessoas, através de suas ações nas diversas áreas, influenciam direta ou indiretamente na produção de conhecimento e nas transformações do local/regional, visto que tais transformações estão intrinsecamente relacionadas com o conhecimento geral.

Com vista numa melhor compreensão desta relação, fazemos referência a uma atividade realizada em duas edições (1998 e 1999, respectivamente), o "Seminário de Estudos Regionais"⁸ que teve como tema:

⁸ Realizado em duas edições, ambas no mês de outubro, as duas edições do seminário tiveram duração de três dias, cada, e contaram com várias mesas temáticas, oficinas e apresentações culturais. Na ocasião, houveram apresentações tanto dos estudantes como de grupos artísticos convidados. No que se refere ao primeiro seminário (16 e 18 de outubro de 1998), destacamos a realização de palestras sobre os seguintes temas: "Movimentos Sociais do Nordeste" (escritora Fátima Meneses), "Formação e Ocupação de Juazeiro" (Prof. José Boaventura de Sousa), "Cultura Popular" (Prof.^a Íris Tavares e Prof. Karimai, então Secretário de Cultura do Município de Juazeiro do Norte), "Religiosidade Popular" (Prof. Francisco Renato Dantas) e "O Caldeirão" (Prof.^a Maria Loureto de Lima). Ao todo foram cinco palestras voltadas para toda a comunidade escolar. Além disso, destacamos que atividades artístico-culturais, como a realização das peças teatrais "O Cangaceiro", "Folclore" e "Milagre da Beata Maria de Araújo" (Grupo Martins Pena), da apresentação artística do Grupo Arcoíris, da Banda Cabaçal, do Jogo de Capoeira (Grupo Muzenza) e da Apresentação de Bonecos (Prof. Nonato Fred). Já a segunda edição (25 a 27 de outubro de 2019), seguindo uma programação similar à edição anterior, contou com sete mesas: "Movimentos Sociais no Nordeste" (Historiador Dr. Napoleão Tavares Neves), "História do Movimento Sindical de Juazeiro" (Prof. Fábio José Cavalcanti Queiroz), "Formação e Ocupação de Juazeiro" (Prof. José Boaventura de Sousa), "Cultura Popular" (Prof.^a Íris Tavares), "Religiosidade Popular" (Padre Francisco Murilo de Sá Barreto) e "Aspecto Sociológico na obra de Patativa do Assaré" (Prof.^a Maria Ferreira dos Santos); com as peças teatrais (Canudos; Padre Cícero filho de Crato e pai de Juazeiro), com a apresentação do Coral (Meninos do Horto), do Reisado Mirim (Meninos do Admirável

"No semi-árido um oásis em persistência". Fora uma atividade pensada de forma colaborativa, desde a sua preparação, passando pelo planejamento e pela organização. Na ocasião, assumindo a sua condição de sujeitos, os estudantes pesquisavam, exerciam a sua criatividade e apresentavam suas pesquisas, de forma criativa, para a comunidade.

Com uma programação que envolvia desde as falas de pessoas ilustres do lugar até apresentações artístico-culturais, a potência das duas edições do seminário, para além da culminância da disciplina, consistia na de troca de saberes, na valorização dos saberes e dos artistas locais que, com suas narrativas e com sua arte, vivificavam a história local.

Na nossa análise, graças à construção coletiva e ao trabalho democrático, as duas edições do Seminário de Estudos Regionais foram muito significativas, porém desafiadoras. Significativas pelo fato de trabalhar o território local/regional, com a sua história, sua cultura. Um trabalho que parte da premissa de que "Um território se forma a partir do espaço, como resultado de uma ação, de uma intervenção, da territorialização do espaço. Ao agir sobre um espaço, um ator, um agente, se apropria do espaço, portanto, ele "territorializa" o espaço" (GADOTTI, 2019, p. 58, grifo do autor). Sendo assim, o Seminário de Estudos Regionais representou, de forma democrática e colaborativa uma apropriação deste território. Sua realização só foi possível graças à colaboração entre professores de algumas áreas, estudantes e parcerias com a comunidade.

Diante disso, acreditamos e defendemos que "Articular saber, conhecimento, vivência, escola, comunidade, meio ambiente etc. é o objetivo da interdisciplinaridade que se traduz na prática por um trabalho coletivo e solidário (GADOTTI, 2019, p. 61). Pensando assim, ressaltamos a potência e o papel da

Trupe), Jogo de Capoeira (Grupo Muzenza), exibição de filmes e Banda Dr. Raiz.

ação interdisciplinar no decorrer do processo, desde a preparação até a realização do seminário. Porém, embora toda esta experiência tenha sido exitosa do ponto de vista da aprendizagem, houveram muitos desafios, entre eles, a precariedade de recursos e o pouco (muito pouco) apoio da gestão da escola. Desafios estes que foram superados por meio das parcerias, da solidariedade, do trabalho coletivo e do protagonismo de muitos estudantes.

TECENDO CONSIDERAÇÕES, EM BUSCA DE OUTROS CAMINHOS TEÓRICO-PRÁTICOS

Chegamos ao final deste estudo? Não. Esta foi apenas a primeira etapa do caminho, por meio do qual tecemos algumas reflexões e proposições acerca dos fundamentos legais e do trabalho com Estudos Regionais. Por meio dele, voltamos o nosso olhar para a escola com vista no fomento de práticas educativas crítico-dialógicas, que levem em consideração a escola enquanto parte do território local/regional, e os estudantes como sujeitos partícipes desta prática.

Assim, ao trazer as práticas educativas realizadas no âmbito dos Estudos Regionais, ao compreender a disciplina como parte do currículo escolar, destacamos a importância do olhar inquietador sobre a escola e as relações que nela se tecem. Afinal, a escola está a serviço de quem? Será que ela tem olhado/valorizado a cultura local/regional nas suas ações, nas suas práticas educativas? O currículo está a serviço de quem? Ele propicia esta relação entre a escola e o seu território ou está focado apenas na transmissão de conteúdos, sem trabalhar a formação crítico-humanizadora dos estudantes? Estas são questões que, na nossa compreensão, podem contribuir para (re)pensar a escola, com vista numa maior integração, diálogo e participação dos estudantes, que são essenciais para “relações democráticas na escola e na sociedade” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 77).

Acreditamos, portanto, que o conhecimento se tece no diálogo e na interação entre os sujeitos, visto que, inacabados que somos, estamos em constante processo de construção, de aprendizado. Mas, isso implica em humildade, paciência e abertura ao diálogo, daí a importância do acolhimento, da escuta ativa e da empatia e da troca de saberes. Sim, uma troca porque não somos “vazios” de conhecimentos. Como diz Paulo Freire (1996), somos “seres inconclusos”, por isso aprendemos e ensinamos ao participar e ao interagir com outras pessoas, na escola e fora dela.

Para tanto, destacamos a importância de um processo democrático, logo, não impositivo, embora aqueles não participam efetivamente possam vir a questioná-lo. Temos clareza disso, pois a democracia implica em pluralidade de ideias e de concepções, e a escola, que é parte da sociedade, nem sempre está aberta a uma educação democrática, problematizadora da realidade.

Ante o exposto, destacamos que a democracia, a dialogicidade, a criatividade, a participação e a criticidade, (FREIRE; SHOR, 1986), são categorias fundantes para a realização de um trabalho pedagógico crítico-dialógico. Logo, tais categorias contribuem tanto para a formação de estudantes como para a dos professores. A partir delas, vamos exercitando a “práxis”, aprendendo e repensando a nossa prática. E tudo isso é formação, pois a exemplo do que disseram Freire e Guimarães (2011), aprendemos com a própria história.

Sim, aprendemos com a nossa história, com a história do outro e com a história do nosso território, da nossa região. Nesse sentido, apesar dos Estudos Regionais ser um campo abrangente, enquanto disciplina presente no currículo da escola ela trouxe contribuições para que os estudantes pudessem despertar o seu interesse por conhecer a história local/regional, no caso em tela, do Cariri cearense. E ao conhecer a região, conhecemos as raízes sobre as quais estamos inseridos, ou seja, a nossa identidade

sociohistóricocultural.

Ao concluir, afirmamos que o olhar implicado para o trabalho com Estudos Regionais nos possibilitou um mergulho teórico-prático, apontando para a potência do trabalho coletivo, interdisciplinar e para a relação entre o “contexto local e o global” (GADOTTI, 2019; MORIN, 2010). Isso vem ressaltar a importância da escola que, através de suas ações nas diversas áreas do conhecimento, contribui para uma maior compreensão e, quiçá, para as transformações no âmbito local, regional e global. E finalizamos retomando a epígrafe inicial, concordando com Gadotti (2019, p. 9) que “refletir sobre a prática vivida é ainda o caminho mais adequado para encontrar a melhor direção a seguir”. E assim seguimos a nossa busca, na defesa de uma educação pública, gratuita, laica, de qualidade e que atenda os anseios das classes populares.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)** nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 de dez. de 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não.** São Paulo: Olho d'Água, 1997.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história.** São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor.** Tradução de Adriana Lopez; revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREITAS, Eduardo. Estudos Regionais. [site] **Brasil Escola.** n.d/n.p. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/estudos-regionais.htm> Acesso em: 10 abr. 2021.
- GADOTTI, Moacir. **A escola dos meus sonhos.** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2019.
- MORIN, Edgard. **Saberes globais e saberes locais: o olhar transdisciplinar; participação de TERENA, Marcos.** – Rio de Janeiro: Garamond, 2010.
- SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** - 3. ed. 1. reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- SOUSA, José Boaventura; MARQUES, Daniel Walker Almeida; MARINHO, Sílvia Maria Rodrigues da Silva; SALES, Maria José. **Conhecendo o Cariri.** 2000 (mimeo).
- SOUZA, Eliseu Clementino de. Memórias e trajetórias de escolarização: abordagem experiencial e formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental. **Revista da Faced**, nº 08, 2004, p. 209-226.
- VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

AS ETAPAS DE DISCUSSÃO DA POLÍTICA PÚBLICA BNCC EM FORTALEZA

THE DISCUSSION STAGES OF THE BNCC PUBLIC POLICY IN FORTALEZA

Antonio Gilvam Freitas Pedroza¹

RESUMO

O objetivo do estudo em questão é compreender e discutir uma abordagem sobre a política de reestruturação curricular da BNCC, aprovada em 2017. Tendo por finalidade refletir o itinerário do documento, avaliando a participação dos educadores no processo das discussões sobre a unificação da matriz curricular nacional, bem como, analisar o processo de publicização da proposta do documento. Para a execução dessa tarefa, foi utilizado revisão de literatura. Para a concretude deste trabalho, realizamos um recorte da dissertação de mestrado do autor desse artigo. Examinamos duas escolas da Rede Municipal de Fortaleza/CE. A amostra foi selecionada entre gestores e educadores. Os resultados revelaram que faltou espaço para os educadores expressarem suas contribuições, dessa forma, evidenciaram que o documento final da base não representa seus objetivos em busca de uma educação de qualidade. Concluímos que a BNCC foi submetida a diferentes interpretações e construída mediante a luta entre os setores sociais, políticos e econômicos e que os resultados da política representam os interesses de grupos econômicos privados com influência sobre o governo.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Educacionais; BNCC; Educação.

ABSTRACT

The objective of the study in question is to understand and discuss an approach to the BNCC's curriculum restructuring policy, approved in 2017. With the purpose of reflecting the document's itinerary, evaluating the participation of educators in the process of discussions on the unification of the national curriculum matrix, as well as, analyze the process of publicizing the document proposal. To perform this task, a literature review was used. For the concreteness of this work, we made an excerpt of the master's dissertation of the author of this article. We examined two schools in the Municipal Network of Fortaleza / CE. The sample was selected among managers and educators. The results revealed that there was a lack of space for educators to express their contributions, thus evidencing that the final document of the base does not represent their objectives in pursuit of quality education. We conclude that the BNCC was subjected to different interpretations and built through the struggle between the social, political and economic sectors and that the results of the policy represent the interests of private economic groups with influence over the government.

KEYWORDS: Educational Policies; BNCC; Education.

¹ Doutorando em Ciências da Educação pela ACU - Absolute Christian University – Florida - USA. Mestre em Ciências da Educação pela ACU-, Absolute Christian University – Florida - USA. Graduação em Letras pela, Universidade Federal do Ceará - Brasil. **E-mail:** pedrogilvam@gmail.com. **Currículo Lattes:** lattes.cnpq.br/3786290454092872.

INTRODUÇÃO

Este estudo investiga o itinerário da política pública BNCC como movimento que altera as diretrizes curriculares nacionais através da Lei 13.415/2017, sancionada pelo MEC em 2018. Nosso enfoque foi a discussão desta política educacional pelos gestores e professoras nas escolas da rede pública municipal.

Nesse contexto, abordamos uma pesquisa sobre a BNCC, a qual teve sua versão inicial de 2015 tendo aprovação do texto final em 2017. Debatida em um momento de transição política instável, procura-se fazer o delineamento do projeto traçando o itinerário do documento e inserindo a participação dos educadores no processo das discussões sobre a unificação da matriz curricular nacional. Assim, permitindo-nos provocações referentes aos mecanismos históricos, sociais e políticos envolvidos no projeto de construção dessa política.

Assim, para fundamentar a relevância dessa pesquisa utilizamos informações sobre o processo da reforma curricular que instituiu a BNCC e tem suscitado pesquisa sobre a temática. Para contribuir com o debate, realizamos um estudo buscando compreender a participação dos educadores e as implicações para as práticas pedagógicas, em Fortaleza na construção desta política educacional.

Objetivamos investigar o itinerário da política pública educacional para o desenvolvimento do Currículo Básico Nacional, na qual ressurgiu a discussão sobre a qualidade da educação baseada na unificação e equidade curricular. Visto que os avanços no debate redimensionam uma nova maneira de refletir e abordar distintas discussões sobre as práticas pedagógicas, bem como as relações entre os grupos interesses responsáveis pelas tomadas de decisão.

A metodologia desta pesquisa utiliza-se do recorte da dissertação de mestrado do autor desse estudo, tendo como base a pesquisa empírica, com abordagem qualitativa, foram utilizados livros, dissertações, teses e artigos da internet e a

estruturação conceitual, referencial teórico para o construto do artigo, buscando evidenciar o percurso do processo de apreciação da BNCC.

RECORTE HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO

A área do governo, a adoção da política pública como ferramenta das decisões do governo, está diretamente ligada à Guerra Fria valorizando a tecnocracia para enfrentar suas implicações. Foi Robert McNamara que introduziu no governo dos EUA e que estimulou a criação, em 1948, da RAND Corporation, organização não-governamental subsidiada por recursos públicos, a qual foi reconhecida como antecessora dos *think tanks*.

A partir do trabalho de Newman procurou-se demonstrar como a guerra poderia ser pensada como um jogo racional. O projeto utiliza os métodos científicos, às formulações e às decisões do governo, se ampliam para outras áreas de atuação governamental, incluindo a política social e por conseguinte a educação.

OLHAR DOS TEÓRICOS SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS

As principais contribuições dos pesquisadores que se dedicaram ao estudo da temática política pública, tendo como pioneiros: Simon (1947), Laswell (1936) e Easton (1965). Em uma breve análise do termo, percebe-se que se trata de uma expressão de origem híbrida, que visa definir uma situação específica da política. Política é uma palavra de origem grega, *politikó*, que revela a condição de partição da pessoa que é livre nas decisões sobre os rumos da cidade, a *polis*. Já a palavra pública é de origem latina, *publica*, e significa povo, do povo.

Nesse contexto, de resgate histórico, Laswell (1936) introduziu a expressão *policy analysis* (análise de política pública), na década de 30, como forma de aliar conhecimento científico com a atuação nas práticas dos

governos. Bem como, uma forma de estabelecer o diálogo entre cientistas sociais e governo.

É importante frisar que Simon (1957) conceituou como limitada a racionalidade dos gestores públicos (policy makers). Para Simon, a racionalidade dos gestores públicos acarreta problemas tais como: informação incompleta, tempo para a tomada de decisão, interesses diversos dos gestores.

De acordo com a Simon (1957), a racionalidade pode ser potencializada para atingir um resultado satisfatório com a criação de estruturas, conjunto de regras e incentivos, que adapte o comportamento dos atores, modelando-os na gerência dos resultados desejados, impedindo a busca de interesses próprios. Nesse sentido, Simon (1947) explana que:

A teoria da administração está preocupada como uma organização deve ser construída e operada de forma a executar seu trabalho eficientemente. Um princípio fundamental da administração, que se segue quase que imediatamente do caráter racional da 'boa' administração, é que, entre várias alternativas envolvendo a mesma despesa deve ser sempre selecionada aquela que leva ao maior cumprimento dos objetivos administrativos (SIMON 1947, p. 39).

Assim, o autor defende que o conceito de eficiência deveria ser considerado como princípio, pois, a eficiência é uma definição entendida por comportamento administrativo bom ou correto. Simon (1947) não diz como tais realizações deverão ser maximizadas, mas afirma que esta maximização deve ser o objetivo central da atividade administrativa.

O CONTEXTO DE INFLUÊNCIAS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Entende-se, a política pública como uma ação do Estado baseada pela correlação de forças dos diferentes grupos que integram o contexto do qual esta política

surge e no qual será aplicada. Nesse contexto, a partir dos grupos sociais se constrói a relação entre Estado e sociedade, onde a definição das políticas públicas sendo orientada por esta rivalidade, em que será definido o grau de controle a depender da organização destes grupos.

Nessa perspectiva, as políticas de caráter social apresentam uma importância fundamental para o Estado capitalista, uma vez que colaboram efetivando instrumentos de controle social, garantindo iniciativas e estratégias usadas para gerenciar os conflitos sociais, assegurando os interesses do capital (SHIROMA; MORAES e EVANGELISTA, 2000).

Ainda no que diz respeito às relações do Estado com o mercado estão se expandindo para sujeitar cada vez mais o social, o público e aos interesses econômicos. Dessa forma, a filantropia está sendo retrabalhada pelos discursos e sensibilidades dos negócios, adotando, por exemplo, práticas de impacto, avaliação, eficiência e concorrência (BALL E OLMEDO, 2011; BISHOP E GREEN, 2010).

Ball (2011) destaca a importância de vincular as políticas educacionais à arena geral da política social. O autor argumenta também que é preciso rescindir com a visão dominante em que as políticas acontecem deslocadas das pessoas e que se depara com um modo prático que possibilitam as pessoas dos diversos países, aplicá-las de acordo com as suas realidades, indicando aos sujeitos um papel secundário e simples de implantação.

A BNCC ENQUANTO POLÍTICAS PÚBLICAS E SUA PUBLICIZAÇÃO

A trajetória de definição da política educacional de currículo denominada de BNCC, perpassa mudanças que vêm ocorrendo na educação brasileira, através da implementação da legislação por meio da CF de 1988, LDBEN de 1996 e pela aprovação do Plano Nacional de

Educação de 2014, políticas, programas e ações, principalmente a partir da década de 1990.

A trajetória de ações desenvolvidas ao longo de cinco anos do delineamento da proposta da Base, evidenciam os movimentos que se sucederam no embate da (re) formulação da BNCC. Para Mello (2015) a ideia de uma BNCC, bem como, as propostas de determinar um currículo de base nacional não são novas e remete a outros momentos da história da educação do país.

É importante enfatizar que em meio a um multifacetado cenário político no país, o qual culminou com uma manobra institucional, resultando no impeachment da presidenta Dilma Rousseff (2013-2014). Ocorreram às negociações para alteração da política curricular que teve início com a criação do Movimento pela Base Nacional Comum Curricular, em abril de 2013, sendo concluído em dezembro de 2017 com a homologação da BNCC pelo MEC (MEC, 2018).

No Brasil, aqueles que têm acesso ao poder detêm maior participação política nas decisões da educação pública, que se observa a partir do tráfego de influência para a obtenção de cargos no Governo, implicando na composição para a elaboração da BNCC, entretanto à população a qual se destina essas políticas, são indicadas à participação popular, a nosso entender, apenas de fachadas.

No documento da BNCC, destacamos alguns aspectos curriculares expressivos pertinentes ao contexto que procuramos explanar. O primeiro, relacionado à incógnita dos seus pressupostos pedagógicos e curriculares, visto que há uma ausência de bibliográfica que justifique a escolha da matriz curricular a partir dos objetivos de aprendizagem que consta na referida proposta documental.

As educadoras foram questionadas sobre os seus graus de conhecimentos a respeito da BNCC.

As P1 e P3 (2018) relataram que: A Base Nacional Comum Curricular criada pelo Governo Federal para unificar o ensino da rede pública e particular da

educação básica, assegurando os direitos de aprendizagens e desenvolvimento, de acordo com o que está regido no Plano Nacional de Educação - PNE.

Contrapondo o posicionamento das entrevistadas, Freire (2001), aponta que a educação não é um procedimento imparcial, por isso não pode ser desconectada do processo político, comprometida com a sua própria qualidade, geradora de igualdade e respeito. Pois, uma educação democrática deve respeitar a voz dos envolvidos na sociedade, descentralizando o poder.

As entrevistadas, P1 e P3 demonstraram conhecimento sobre a temática em questão, porém apresentando uma reprodução do discurso oficial apresentado no portal institucional do governo, uma vez que se preocuparam em expor respostas conceituais a proposição não enveredando por uma visão mais detalhadamente crítica sobre a BNCC.

Enquanto o P2 (2018) – relatou em seu depoimento inerente a Base Nacional Comum Curricular que: “Não tomei conhecimento sobre o projeto de construção da BNCC”. Baseado na resposta do P2 (2018) observamos que o conhecimento sobre a política pública que balizará a reforma curricular construindo uma base comum de 60% para todo o País, representa que o nível de informação por parte do governo não se processou com efetividade, como foi divulgado para a sociedade.

Enquanto, isso, a G-1 (2018) apresentou um entendimento fundamentado ao mencionar: “Que é a Base Comum Curricular para que todo município implemente a partir dela o seu currículo”. Enfatiza a G-1 (2018): “Que Base não é currículo e sim um documento norteador”.

Conforme CNE/CEB nº 07/2010:

Entende-se BNCC como conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento

científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; nos movimentos sociais (CNE/CEB nº 07/2010, p. 31).

Deste modo, a BNCC é um documento de caráter normativo balizador de um “conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais” (BRASIL, 2017, p.7), com a finalidade de orientar os sistemas educacionais na elaboração de propostas curriculares. No entanto, sua relação com a LDB, as DNC e o PNE, etc. e a forma de construção desses documentos vêm sendo radicalmente criticadas.

Nesse sentido, a Gestora-2, (2018) explana um discurso baseado no contexto oficial institucional o que reflete no conceito construído sobre a BNCC que:

É um documento que foi atualizado como exigência do PNE (Plano Nacional de Educação) com o objetivo de repensar e orientar nossa base curricular. Estabelece diretrizes comuns para serem implantadas em toda a educação básica (GESTORA-2, 2018).

É importante enfatizar que seu objetivo é conforme Brasil (2016, p. 25): “Apresentar os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que devem orientar a elaboração de currículos em três etapas de escolarização”, a saber, o ensino infantil, fundamental e médio. Ao considerar os referidos aspectos é importante ressaltar que do ponto de vista da compreensão do contexto da BNCC, não seria possível avançar sem que haja uma fundamentação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões sobre a implementação da BNCC, enquanto política educacional, tem se tornado o centro dos debates sobre as políticas públicas no Brasil. Partindo do pressuposto que a escolha do currículo é

um dos balizadores nas disputas pelo poder e um campo estratégico para as ações que discutem os projetos de melhoria na Educação.

Nessa perspectiva, a divulgação, como forma de legitimar a BNCC, foi a principal bandeira dos seus idealizadores. Assim, através dessa pesquisa investigamos como foram delineadas as discussões sobre a base curricular na escola. Para esse fim, priorizamos estudar como se caracterizou a atuação dos educadores das Escolas Municipais de Fortaleza, na construção da política curricular. Onde constatamos várias incongruências entre o discurso institucional e a prática.

É importante compreender que as políticas públicas são submetidas às diferentes interpretações e tecidas mediante a luta entre os setores sociais, políticos e econômicos e que os resultados da política, são proporcionais ao grau de enfrentamento, articulação e organização dos grupos envolvidos nas relações de poder constituídas na sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Leis e Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei 9.394/96, 20 dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, ano 134, n. 248, p. 27833-27841, dez. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_l1dbn1.pdf>.: Acesso em: 03 março. 2021.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 26 de abr. 2021.

_____. MEC apresenta proposta de base curricular nacional para ensino fundamental. Brasília, Distrito Federal, Brasil. (16 de Setembro de 2015).

_____. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013, p. 4.

BALL, S.J., Olmedo, A. Capitalismo social global: usando a empresa para resolver o pro-blemas da cidadania mundial. Soc. Econ. Educ. 10 (2–3), 83–90. 2011.

EASTONE, D. A **Framework for Political Analysis**. Englewood Cliffs: Prentice Hall. 1965.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

SHIROMA, E.; MORAES, M. C.M.; EVANGELISTA, O. *Política Educacional*. Rio de Janeiro: DP&A. 2000.

SIMON, H. A. *Administrative behavior. A study of decision-making processes in administrative organization*. 1 a ed. New York: The Macmillan Company, 1947.

LASWEL, H.D. *Politics: Who Gets What, When, How*. Cleveland, Meridian Books. 1936/1958.

A EXPERIÊNCIA DA IMPLANTAÇÃO DA BNCC NO CEARÁ

THE EXPERIENCE OF BNCC IMPLEMENTATION IN CEARÁ

Antonio Gilvam Freitas Pedroza ¹

RESUMO

Objetivamos com o estudo em questão, compreender e discutir uma abordagem sobre a formação de professores em contextos de EaD. Tendo por finalidade compreender a formação de professores incorporadas as suas práticas pedagógicas, de modo específico, propõem-se contextualizar a EAD, breve historicidade, analisar a formação do pedagogo por meio da EAD, na busca do conhecimento no universo virtual, efeitos pedagógicos e dificuldades enfrentadas pelos alunos no acesso a plataforma web sob a EAD. Para a concretude deste trabalho, realizamos um recorte da dissertação de mestrado da autora desse artigo. Examinamos o curso de Licenciatura em Pedagogia – UECE, a amostra foi selecionada de cursistas do (1º e 7º semestres). Por meio de relatos dos entrevistados, verificou-se, que alguns educandos têm dificuldades de acesso na plataforma virtual de ensino. Os resultados alcançados revelaram que os educandos buscam na educação a distância produzir seus conhecimentos. Concluímos, que os alunos virtuais estão comprometidos com o cenário educativo, promovendo práticas educativas e possibilitando qualidade educacional, recomendando a construção de um profissional autônomo, crítico e reflexivo.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores; EAD; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

With the study in question, we aim to understand and discuss an approach on teacher education in DE contexts. In order to understand the training of teachers incorporated into their pedagogical practices, in a specific way, we propose to contextualize the distance education, brief historicity, analyze the education of the teacher through distance education, in the search for knowledge in the virtual universe, pedagogical effects and difficulties faced by students in accessing the web platform under EAD. For the concreteness of this work, we made an excerpt of the master's dissertation of the author of this article. We examined the Degree in Pedagogy - UECE, the sample was selected from students from the 1st and 7th semesters. Through the interviewees' reports, it was found that some students have difficulties accessing the virtual teaching platform. The results achieved revealed that students seek distance education to produce their knowledge. We conclude that virtual students are committed to the educational scenario, promoting educational practices and enabling educational quality, recommending the construction of an autonomous, critical and reflective professional.

KEYWORDS: Teacher training; EAD; Pedagogical practices.

¹ Coordenador Pedagógica Rede de ensino de Caucaia/CE. Graduado em Comunicação Social com habilitação em jornalismo pela Faculdade Integrada do Ceará (FIC). Licenciatura em Pedagogia - Faculdades Integradas de Ariquemes (FIAR). Pós-graduação Lato Sensu em Comunicação Corporativa na Faculdade Integrada da Grande Fortaleza (FGF). Doutoranda em Ciências da Educação pela ACU - Absolute Christian University – Florida - USA. Mestra em Ciências da Educação pela ACU - Absolute Christian University – Florida - USA. Pós-Graduação em Gestão Escolar Integradora (Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção) – Instituto Superior de Educação Ateneu – (ISEAT). Pós-Graduação em Psicopedagogia Institucional, Clínica e Educação Inclusiva – FAVENI. **E-mail:** gracatavares.jornalista@gmail.com. **Currículo Lattes:** lattes.cnpq.br/3786290454092872

INTRODUÇÃO

Esse estudo foi realizado com a finalidade de investigar o processo de implantação da Política Pública de unificação curricular BNCC, Base Nacional Comum Curricular, nas escolas das redes, estaduais e municipais, com ênfase na implementação no Estado do Ceará.

Em meio a um controverso processo de discussão e construção da BNCC que se inicia em setembro de 2015 e após uma terceira versão em 2018 o Ministério da Educação homologa a BNCC. Em um contexto de disputas políticas onde ocorre a deposição de uma presidenta eleita diretamente pelo povo e a mudança dos métodos de discussão e apreciação do documento norteador da BNCC.

Nessa perspectiva, deixando em segundo plano as contribuições de gestores, professores e dos técnicos das universidades públicas, a terceira versão com é formulada com maior influência de organismos e instituições ligadas a ordem econômica Neoliberal como OCDE, BID, Escola sem Partido e fundações ligadas a instituições financeiras do Brasil, também instituições privadas como a CESGRANRIO.

Assim, analisar as mudanças ocasionadas pela reformulação nos parâmetros curriculares provocados pela aprovação da base comum curricular unificada, sua relevância para observar as transformações em nossa educação justificam a realização deste Artigo. Portanto, o objetivo proposto é investigar como de processou a apreciação da política pública e suas implicações no sistema educacional do Ceará.

Os caminhos metodológicos traçados para a realização da pesquisa se basearam na pesquisa bibliográfica. Segundo Fonseca (2002, p. 32) “a pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos”, assim, foram utilizados livros, dissertações, teses e artigos da internet e o arranjo conceitual, para construir o referencial teórico

do artigo. Também, fez parte do escopo da análise recortes da dissertação do autor desta pesquisa. Onde planejamos abordar a natureza da política pública BNCC e seus desdobramentos o cenário educacional no Ceará.

MODELOS DE CURRÍCULOS NACIONAIS

A discussão pertinente a um currículo nacional no Brasil está em andamento desde 1997, momento em que o processo de construção de um currículo nacional teve início no governo de Fernando Henrique Cardoso. A proposta era denominada de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), e o CNE foi designado para conceber esses parâmetros.

E ao considerar essa perspectiva, é importante enfatizar que havia um movimento internacional com ênfase nos currículos centralizados, na Europa, Austrália, EUA, e com debates parecidos, demonstrados na América Latina e na África Macedo, (2014 - 2016). Nestes países, o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento escreveram documentos com diretrizes que claramente incentivavam a centralização do currículo e avaliação (MACEDO, 2016).

No entanto, no Brasil houve críticas e resistência a um currículo centralizado, sobretudo de acadêmicos e sindicatos de professores. Uma vez que o país enfrentava um processo de “redemocratização”, no caso, a ditadura militar foi oficialmente concluída em 1985 e a nova Constituição Federal foi escrita em 1988. Devido às experiências negativas de controle curricular do período mencionado.

Em vista disso, o CNE, desenvolveu um documento genérico com diretrizes curriculares, os PCN’s que foram propostas, mas não impostas para as autoridades locais, mantendo assim a autonomia dos estados e municípios sobre seus currículos (MACEDO, 2016).

Paralelamente a essa situação, na legislação escolar, há uma cultura do ensino obrigatório que,

segundo Sacristán, (1998, p.170): “Serve para introduzir no debate e análise do currículo uma peculiaridade que marca decisivamente a função cultural dos níveis escolares compreendidos nessa etapa educativa”. Esse ensino obrigatório, de acordo com o autor, tem um significado social, que compreende um caráter de serviço social, prevê um projeto de socialização do cidadão, oferece um preparo para o mundo do trabalho e propicia um “tratamento substituto” da tarefa de educação familiar que estas não são capazes de oferecer.

Ainda sobre essa reflexão, Sacristán (1988) argumenta contra esse conjunto de razões que justificam o currículo comum, que parecem contrapor ou criar reflexões da necessidade dessa filosofia do comum, concordando com o respeito aos direitos, possibilitando a verificação de tais razões.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Os Parâmetros Curriculares Nacionais são tentativas de unificar os conteúdos, não identifica de que tenha algo contra, porém no decorrer a mesma foca a socialização, ou seja, que se deve trabalhar o individual, enfatizando a uma análise do local e das suas necessidades. Azevedo (2004 apud Santos, 2001, p. XV): “Ilumina a questão que considera a inexistência de uma entidade única que possa ser estritamente denominada globalização.”

Neste cenário econômico, desenvolveu-se uma ética ambiente moral, onde o estudante é tratado como produto de mercado. Assim, são classificados e avaliados de acordo com a lógica de mercado, ou seja, o processo de competição institucional no mercado apela a uma “economia do valor do estudante”.

Nestes processos, as dinâmicas de escolha e competição possibilitam produzir um novo “currículo oculto”. O conceito e o propósito da educação, a natureza das relações sociais da escolarização, as relações entre professores, pais e estudantes, são

provocadas pelas forças e micro práticos do mercado e a sua implementação em locais específicos e ambientes institucionais.

Sendo assim, quando se fala em uma base, a princípio, ela poderia ser vista como uma hipotética solução, se formulada por habilidades e competências, visão diferente da definição de base por conteúdos, que na maioria das vezes fica exposta às escolhas políticas e éticas de determinado grupo que, naquele momento, dirige o governo, já que a educação no Brasil é baseada por uma política de governo e não por um projeto de política pública de Estado.

A EXPERIÊNCIA DA IMPLANTAÇÃO DA BNCC NO CEARÁ

A implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orientará a elaboração dos currículos das redes municipais, estaduais e federal de ensino, tanto pública como privada.

Vale ressaltar que o projeto da BNCC estava em desenvolvimento e sendo debatido nas várias instâncias democráticas da sociedade no governo de Dilma Rousseff, mas que foi engavetado com o impedimento da referida presidente.

Com a posse do vice-presidente, Michel Temer, houve uma mudança radical no modo como foi tratada a política da unificação curricular. Uma vez que o MEC, em uma manobra sem fundamentação teórica, e abandonando as consultas dos técnicos das universidades, das instituições de pesquisa em educação e dos foros que discutiam propostas para melhorar a qualidade educacional, apresentou uma versão da BNCC, somente com a aprovação da Undine e Consed em julho de 2015.

Soma-se, a isso, a discussão sobre as instituições, como o movimento escola sem partido, que tiveram bastante influência no processo de elaboração do documento. Além dos questionamentos sobre as vozes que foram privilegiadas no momento da construção da política. Assim como as críticas pertinentes as

contribuições via internet, que permearam a segunda versão do documento. Deste modo, a da BNCC se apresenta como um mecanismo de controle da educação.

FÓRUM DO CEARÁ REALIZA SEMINÁRIO PARA DEBATER SNE E BNCC

Sexta-feira, 13 de novembro de 2015, menos de 600 pessoas entre educadores, estudantes, representantes de Secretarias de Educação e movimentos sociais participaram do 1º Seminário Cearense sobre – Sistema Nacional de Educação e a Base Nacional Curricular Comum. O evento foi realizado pelo Fórum Estadual de Educação (FEE) do Ceará, na Assembleia Legislativa, em Fortaleza.

A coordenadora do Fórum cearense, Rita de Cássia de Lima Alves, afirma "Precisamos dar ciência à sociedade que o Plano Nacional de Educação aprovou em sua lei dois temas muito importantes para a educação brasileira, o SNE e a BNCC.", detalha. Em seus comentários fala sobre equidade e em modelos de escola laica, reforça o direcionamento para um padrão unificado em um país tão diverso. Também foi verificado a baixa frequência dos educadores o que denota a exclusão de grande parte dos atores envolvidos na discussão.

SECRETÁRIOS ESTADUAIS DISCUTEM IMPLEMENTAÇÃO DA BASE COMUM

O Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) promoveu, na segunda-feira, 12 de março de 2018, no Ceará, um debate sobre a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino fundamental, aprovada no final de 2017. Outro ponto da pauta foi a BNCC do Ensino Médio, cuja versão estava sendo montada, na sequência entregue ao CNE para homologação pelo MEC.

No intuito discutirem a implementação da BNCC no Ceará, os representantes do Ministério da Educação participaram da reunião. Assim, Rossieli Soares, O secretário de Educação Básica representante do MEC no evento, relatou que a BNCC do Ensino Médio que ainda estava em discussão era uma etapa importante do diálogo com os estados. "Estamos em um momento de debate muito forte, que vem de um processo da primeira e da segunda versão já apresentadas e os secretários de estado são atores muito importantes, juntamente com o Consed, que é o principal ator da discussão", explanou.

E em razão dessas situações a proposta do encontro foi à implantação da BNCC para a educação infantil e o ensino fundamental. Neste contexto, a experiência desenvolvida há 10 anos no Ceará, no que concerne à cooperação com os municípios, por meio do Programa de Alfabetização na Idade Certa (Paic), servirá de referência nacional para a efetivação da Base.

Ainda no que concerne a implantação da BNCC deve estar pronta, até início do ano letivo de 2020. Conforme o MEC, todas as escolas e redes de ensino precisarão adequar e rever os seus currículos em 2018 para iniciar a implementação da base em 2019 e até 2020. Com relação ao Ensino Médio, o documento deve ser enviado ao Conselho Nacional de Educação no primeiro semestre de 2018, segundo o MEC.

Um ponto que cabe a ser destacado é o documento tem a intenção de orientar pais e professores sobre os direitos de aprendizagem dos estudantes na educação básica, constituindo uma formação comum. Idilvan Alencar, secretário estadual de educação, acredita que uma proposta unificadora para o currículo, organizada a partir da BNCC, pode representar economia de tempo e de recursos, além de democratizar o acesso ao conhecimento.

DCRC— TRADUÇÃO DA BNCC EM NORMATIZAÇÃO CURRICULAR

O documento sistematiza as normas da base curricular unificada no sistema educacional cearense foi chamado de Documento Curricular Referencial do Estado do Ceará, DCRC. Este orienta no sentido de que as instituições escolares, efetivas executoras do currículo decorrente, absorvam em seu fazer pedagógico utilizem os pressupostos descritos pelo Conselho Estadual de Educação.

Dentre as principais regulamentações do DCRC destaca-se sua conformidade com os parâmetros da base nacional dos currículos. Faz referência ao respeito a diversidade regional, estadual e local, também aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Em 2017, com a alteração da LDB por meio da Lei Nº 13.415/2017, passa-se a utilizar as duas referências como finalidade da educação para o ensino médio, como mencionado no Artigo 35 da BNCC.

Porquanto, no tocante as diretrizes que abordadas na BNCC para o Estado do Ceará, cumpre destacar o Plano Estadual de Educação (PEE) que mantém concordância com o PNE e, principalmente no se refere à Meta 7, assim descrita:

Meta 7 – Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a melhorar as médias no ENEM, IDEB e PISA, garantindo a execução das metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação.”

Uma vez que o DCRC cumpre todas as determinações descritas no documento da base comum nacional, verificamos não haver uma visão de criticidade na reforma curricular interposta pela secretaria de Educação do Estado. Assim como verificamos nos objetivos da aprendizagem que alterado na última versão da base, como também no cumprimento da meta 7 que institui a dependência do nosso Sistema Educacional a instituições reguladoras com a OCDE que

criou o PISA como forma de controle e interferência na educação de países em desenvolvimento.

FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E O TRABALHO DOCENTE

Os docentes na EAD passam a ser observados no campo tecnológico pelas categorias das experiências e práticas pedagógicas. Essas duas categorias dialogam para compreender essas *práxis* no contexto da educação a distância. Nesse sentido, nomeamos a formação de professores em contextos de EAD, como recorte deste artigo.

Diante de tal concepção destaca-se, o avanço tecnológico no contexto contemporâneo desponta novas expectativas no âmbito educacional, de modo específico, no campo das práticas pedagógicas, surgindo com uma nova postura desses docentes agrupados na arte de ensino aprendizagem online. Isso nos leva a refletir sobre a prática pedagógica que deverá formar cidadãos coerentes em consenso com esse modelo educativo hodierno. Sendo assim, justifica-se, este estudo apresentando as práticas pedagógicas no ambiente online que investiga o conhecimento para a formação de professores em contexto EAD.

Em meio aos avanços das tecnologias das informações e comunicação (TIC's), o ensino brasileiro tem se apropriado dessa nova realidade. Diante disso, a pesquisa objetivou-se compreender a formação de professores incorporadas as práticas pedagógicas do docente, de modo específico, propõem-se contextualizar a EAD, breve historicidade, analisar a formação do pedagogo por meio da EAD.

A metodologia desta pesquisa utiliza-se do recorte da dissertação de mestrado da autora desse estudo, tendo como base a pesquisa empírica, com abordagem qualitativa, foram utilizados livros, dissertações, teses e artigos da internet e a estruturação conceitual, referencial teórico para o construto do artigo, buscando evidenciar atuação desse

educando protagonista de seu aprendizado, na sua formação enquanto pedagogo, no curso EAD.

MARCO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A Educação “sem distância” e o saber discente virtual, em que o educando conduz sua aprendizagem, tornando-se proativo na busca da informação, apresentando a implantação da *webnes*, terminologia denominada pelo teórico Kerckhov (1997), tratando-se do espaço e tempo ponderando como exemplo a expressão de aprendizagem propriedade da sociedade digital e sócio interacional, abordando ainda a autonomia do aluno no processo da metodologia por meio da EAD, na formação do pedagogo.

Soma-se, a isso, a inserção das políticas públicas educacionais relacionadas a educação a distância, sobretudo, um capítulo do PNE proposto a EAD, na produção de saberes e conhecimentos, em que a Universidade Aberta do Brasil (UAB) com a inclusão da UECE no cenário online com o uso das ferramentas das novas tecnologias, passando pelos modelos tradicionais aos contemporâneos.

E ainda em relação a essa situação, vale mencionar que produção científica mais expressiva nacional alusiva a Educação a Distância, exibe uma classificação de seu exercício no mundo e no Brasil. Porque, no que se alude aos experimentos internacionais menciona-se informações, apenas, em locais e datas, não há averiguações mais aprofundadas sobre o assunto.

Conforme os documentos do IPAE - Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação (2006, p. 1), “A educação a distância surgiu na Europa na metade do século XIX, sendo a corrente mais predominante a que registra na Suécia, em 1833, a primeira experiência nesse campo de ensino”. E em razão dessas situações, é importante ressaltar, que o primeiro curso de educação a distância na Suécia foi o de contabilidade, a partir de

então, a EAD ficou manifestada como um meio de comunicação.

Landim (1997) explana sobre os parâmetros da educação a distância:

As bases teóricas da Educação a distância ainda são frágeis, porque, realmente, não é fácil estabelecer fundamentos neste campo, o que se explica, em parte, certamente, pela falta de um estudo de conjunto das variadas experiências, raramente mal sucedidas, aliás, que se espalham em dezenas de países, cada qual com suas peculiaridades, interesses, conveniências e objetivos, não se tendo chegado, ainda, a envidar esforços nacionais ou internacionais para embasamento teórico das experiências realizadas separadamente (LANDIM, 1997, p. 9).

Tal manifestação pertinente a EAD a razão para esse tipo de prática educacional é que a sociedade precisa ser democratizada para democratizar o acesso à educação para as pessoas que estão legitimamente privadas do sistema de ensino tradicional. Desempenhar um papel complementar no plano do sistema educacional tradicional. Portanto, esta é a única oportunidade de aprendizagem oferecida aos adultos trabalhadores e outras obrigações familiares que os impeçam de participar da frequência obrigatória e cujos professores nem sempre estão preparados para atender às necessidades dos alunos adultos.

Conforme Mugnol (2009, p. 336) a educação à distância: “No início do século XX, tornou-se uma modalidade de ensino capaz de atender a todos os níveis, incluindo programas formais de ensino, aqueles que oferecem diplomas ou certificados e programas de caráter não formais”. Dessa forma, a EAD oferecia uma representação de educação objetivando possibilitar melhoramento no desenvolvimento das práticas profissionais compreendendo a formação de professores pedagogos.

OLHAR LEGÍTIMO DA EAD

A educação a distância vem seguindo nos últimos anos um aspecto expressivo com o uso das ferramentas das novas tecnologias se estruturando, cada vez mais, no Brasil como tática de ampliar-se a educação superior, sobretudo, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB n. 9.394/96 que rege as normativas.

Outro aspecto muito difundido dessa concepção é Legislação brasileira que prescreve os cursos de graduação na forma de (EAD), até que ponto algumas instituições estão adotando essa nova modalidade de ensino. Com esse modelo, o contexto ganha destaque, ao mesmo tempo, surge provocações, de como a EAD vem sendo usada na formação de educandos.

No Brasil, destacamos que várias foram as experiências que procederam na implantação da EAD. Entretanto, a educação a distância só ganha expressividade na agenda da política educacional, a partir da década de 1990, com o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), organizado e adotando como menção as sugestões da Conferência de Jomtien.

Sanchez (2005) conceitua Educação à distância como:

(...) uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação (SANCHEZ, 2005, p. 101).

Nessa perspectiva, o modelo de estudo é tanto intelectual, quanto sociológica, estimada não tanto nova esse invento de aprendizagem. Diante a inclusão do estudante no cenário de conhecimento a distância, daí surgiu, a necessidade de pesquisar mais sobre este

assunto com intuito de propor discussões acerca da construção da educação a distância “sem distância”, numa nova perspectiva, no sentido de possibilitar autonomia aos educandos e tutores na formação de professores.

E ao considerar essa perspectiva, é importante enfatizar o que Costa e Oliveira (2013, p. 98) afirmaram: “As iniciativas de Roquette- Pinto, por meio da radiodifusão, contribuiu de maneira decisiva para a criação de duas instituições, no final da década de 1940, com o objetivo de promover a EAD”.

Os pesquisadores mencionados ressaltam ao Instituto Rádio Monitor (1939), ligado ao campo da eletrônica e o Instituto Universal Brasileiro (1941), que proporcionava formação profissional a nível médio. Contempla os referidos autores, “na década de 1950, com o surgimento da primeira televisão no Brasil, na TV Tupi renasce uma proposta de educação por meio do uso da televisão, encampada por Roquette- Pinto” (COSTA; OLIVEIRA, 2013, p. 98).

EAD: TECENDO DADOS E RESULTADOS

Nessa seção, concentramos nosso estudo analítico com vistas a demonstrar a pretensão de contribuir com partes dessa temática na área de conhecimento escolhido com foco nas análises de discussões dos resultados obtidos pertinentes a formação de professores em contextos de EAD.

Nessa perspectiva, surge a educação à distância com o uso das ferramentas e acesso pela *Internet* caracterizada pela Globalização, utilizando-se das camadas da sociedade do saber e conhecimento, vinculada a EAD e autonomia da aprendizagem na era da informação como uma forma de comunicação que permite a formação de pedagogo num contexto coletivo, como prática interativa entre os cursistas.

Nesse contexto, os educandos foram indagados sobre a sua opção por um curso na modalidade EAD. Os

educandos manifestaram diferentes respostas nesse quesito. Iniciando pela E1 (2018), que afirmou: “Escolhi a modalidade EAD, pela liberdade de nomear os horários de estudos, facilitando minha vida de mãe e estudante.”

Enquanto a E5 (2018), vai além, revelando sua formação de pedagogia e atuação profissional na área educacional, bem como o desejo de capacitar-se através da modalidade EAD:

Sou graduada em Letras Português e Inglês pela UFC, ministro aula de inglês, especialmente, para crianças. Como me dedico a trabalhar apenas com crianças, decidi cursar pedagogia, mas como trabalho manhã e tarde, ficaria praticamente impossível fazer um curso presencial. Por esse motivo, optei por fazer um curso EAD. Pela oportunidade de poder fazer meus horários de estudo e não me deslocar de casa até a Universidade para assistir aulas todos os dias (E5, 2018).

Alia-se, a esse relato, Freire (1996, p. 25) pontua: "quem forma se forma e reforma ao formar, e quem é formado forma-se e forma ao ser formado". Sendo assim, a referida reflexão nos leva ao entendimento que o ensino não depende, unicamente do docente, assim como aprendizagem não é algo apenas de aluno, deve-se haver a interação entre ambas as partes.

Outra inferência de tal manifestação encontra-se na revelação de um educando sobre a dificuldade no uso das tecnologias como mediadora no processo de ensinar e educar, como é caso do E4 (2018): “No início, achei que era mais fácil, por ter menos encontros presenciais e a *internet* pudesse favorecer, mas senti dificuldades no manuseio das ferramentas”.

Em decorrência dessa realidade, pela dificuldade enfrentada conforme relato do aluno que não detém conhecimento o suficiente para manusear as ferramentas de acesso por meio das tecnologias, nesse

sentido, percebemos a necessidade da instituição nomear ferramentas no sentido de criar condições para que ele seja inserido no ambiente socializando-se com os demais colegas, evitando que o mesmo não se perceba isolado no curso ou na instituição.

Outro exemplo a se levar em evidência é que, a sociedade não pode mais viver fora da realidade virtual, sobretudo no cenário referente à educação. Freire (2001) há duas décadas já valorizava o uso das novas tecnologias no processo ensino e aprendizagem.

Destaca o autor:

A educação não é redutível a técnica, mas não se faz a educação sem ela. Não é possível, ao meu ver, começar outro século sem terminar este. Acho que ousar de computadores no processo de ensino-aprendizagem, em lugar de diminuir pode expandir a capacidade crítica e criativa nossas meninas e meninos. Depende de quem usa, a favor de quem, para quem e para quê (FREIRE, 2001, p. 98).

Outro aspecto muito difundido dessa concepção é que, embora a temática sobre as novas tecnologias não tenha sido abordada por Freire, o autor em alguns de seus textos já sinalizava sobre o assunto, relacionando-os com a educação travada pelas mídias digitais. Nesse sentido, Freire (2000) revela que o uso das tecnologias, precisa de reflexões intensas no que se refere à metodologia educativa. Assim, avaliando a linha da mudança.

Isso também acontece por razões dos avanços das tecnologias, a cada dia mais está presente no dia a dia, enfrentando desafios instantâneos, exigindo do educando, a consciência crítica de sua participação na sua construção de saber e conhecimento na inserção do uso dessa ferramenta, surge, então, o E3 (2018): afirmando que:

Através das novas tecnologias, é possível cursar um nível superior, sem necessita ir a aula todos os dias, bem como a economia, praticidade e a oferta do curso

estava mais próximo do que se eu optasse pelo ensino presencial, daí, decidi de imediato ingressar na faculdade por meio da EAD (E3, 2018).

Soma-se, a isso, a E6 (2018) desafiando a nova forma de ensino virtual, na qual despertou o seu interesse explana que: “pela flexibilização, por não ter a necessidade de estar todos os dias na faculdade”. Dessa forma, uma das grandes vantagens da educação a distância é proporcionar ao aluno a flexibilidade de poder estudar nos horários mais adequados para ele e a possibilidade da formação de pedagogo no tempo mais cômodo de acordo com a sua rotina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme o delineamento metodológico desse trabalho a pesquisa foi analisada com embasamento na teoria como um todo. Sendo assim, para melhor compreensão dos achados da pesquisa, foram realizadas as fusões para se identificar os horizontes da formação de professores em contextos de EAD.

Um ponto que cabe a ser destacado são os resultados da pesquisa apontaram que os alunos compreendem que tornar-se protagonistas de seu aprendizado na EAD com o uso das TIC's, torna-os um discente construtor e transformador da formação em razão do conhecimento e do saber próprio. Essa construção, do saber, se dá a partir de ocasiões nas quais ele possa atuar sobre o objeto de seu conhecimento, pensar sobre ele, recebendo suporte pedagógico, sendo desafiado a refletir por meio da mediação do tutor.

Outro elemento encontrado na pesquisa foi à autonomia dos educandos, atraídos pela liberdade de buscarem o conhecimento na hora e local desejado, entretanto, admitem que, mesmo com essa liberdade, precisam ter comprometimento com a instituição, responsabilidade, persistência e determinação para a

realização das atividades propostas. Os alunos da EAD entrevistados entendem que estudar com o uso das TIC's, os remete a autonomia no EAD, sendo assim, eles conseguem administrar melhor o tempo, podendo organizar seus estudos de uma melhor forma. São livres para construir o saber, utilizando estratégias que possam contribuir para desenvolver o conhecimento.

REFERÊNCIAS

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

BRASIL. **Leis e Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei 9.394/96, 20 dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, ano 134, n. 248, p. 27833-27841, dez. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>.: Acesso em: 29 abril. 2021.

COSTA, M. L. F.; OLIVEIRA, S. A. G. **O lugar da educação a distância no Plano Nacional de Educação (2011-2020)**. Rev. Teoria e Prática da Educação, v. 16, n. 1, p. 97-112, Janeiro/Abril, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e outros escritos**. 7ª reimpressão. São Paulo. Editora UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo:UNESP,2001.

KERCKHOVE, D. **A pele da cultura**. Trad. Luís Soares e Catarina Carvalho. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1997.

LANDIM, C. M. das M. P. F. **Educação à distância: algumas considerações**. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 1997.

MUGNOL, M. **A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL: conceitos e fundamentos**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 9, n. 27, p. 335-349, maio/ago. 2009.

SANCHEZ, F. (Coord.). **Anuário brasileiro estatístico de educação aberta e à distância**. ABRAEAD-2005. São Paulo: Instituto Monitor, 2005.

AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: A INTERNET COMO INSTRUMENTO DE ENSINO

PORTUGUESE LANGUAGE CLASSES: THE INTERNET A TEACHING TOOL

Ana Paula Quintanilha Bastos de Jesus ¹

RESUMO

O presente artigo visa analisar a relevância do uso da internet nas aulas de Língua Portuguesa para se explorar a ciberliteratura e os gêneros textuais, a fim de que os alunos sejam letrados no universo virtual, que é cenário da prática social de muitos estudantes. Para tanto, esse estudo foi engendrado por meio da pesquisa bibliográfica, que permite verificar as teorias existentes sobre a ciberliteratura e o estudo de gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa. Assim, espera-se que essa pesquisa contribua com as discussões acerca da temática exposta, a fim de potencializar o letramento nas escolas.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Língua Portuguesa; Internet. Letramento; Ciberliteratura.

ABSTRACT

This article aims to analyze the relevance of internet use in Portuguese Language classes to explore cyberliterature and textual genres, so that students are literate in the virtual universe, which is the setting of many students' social practice. To do so, this study was generated through bibliographical research, which allows to verify the existing theories on cyberliterature and the study of textual genres in Portuguese Language classes. Thus, it is expected that this research contributes to the discussions about the exposed topic, in order to effect literacy in schools.

KEYWORDS: Teaching of Portuguese Language; Internet; Literature; Cyberliterature.

¹ Mestre em Ciências da Educação pela Facultad de Filosofía Y Letras. Graduação em Artes Visuais pelo Centro Universitário Ítalo Brasileiro, UniÍTALO. Graduação em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade de Santo Amaro, UNISA. E-mail: anajesus1003@gmail.com. Currículo Lattes: lattes.cnpq.br/9645503218080470

INTRODUÇÃO

A escola precisa estabelecer vínculos com a realidade dos alunos para que possa promover o conhecimento de forma dialógica e reflexiva, assim – utilizar as mídias em sala de aula é fundamental para que o aluno que se comunica diariamente por meio das mídias, compreenda os recursos que essas podem ofertar para a organização discursiva.

Os vínculos propiciarão que os discentes consigam ler e interpretar textos de distintos gêneros e suportes e, ainda, utilizar os recursos expostos nos textos lidos em suas práticas pedagógicas, de acordo com a função comunicativa (AMADO, 2013; PEREZ; GARCIA, 2001).

Ademais, o trabalho em sala de aula com a Língua Portuguesa desdobra-se em gêneros textuais, que são recursos didáticos que auxiliam o processo de leitura e escrita dos alunos, inclusive na construção social e cultural (FILIPOUSKI, 2006). Para que isso aconteça é necessário o acesso a diferenciados textos, visto que os gêneros textuais estão ligados ao desenvolvimento do senso crítico, reflexivo e investigativo dos alunos. Carvalho (2004, p. 15) afirma que na alfabetização a primeira forma de deixar os alunos entrar em contato com seu contexto social e cultural é explorar os materiais escritos.

De forma geral, os gêneros textuais são conteúdos com características gramaticais e possuem diferentes formas de linguagem. Com isso, os gêneros textuais podem ser agrupados dentro das tipologias textuais, que surgem com intuito de organizar e classificar os textos (JESUS, 2010; KAUFMAN; RODRIGUES, 1995; KLEIMAN, 2007). Destacamos cinco divisões tipológicas: gêneros da ordem de narrar, da ordem de relatar, da ordem de argumentar, da ordem de expor e da ordem de instruir, conforme Almeida (2011).

Diante dos desafios das aulas de Língua Portuguesa, torna-se importante analisar os gêneros textuais na apropriação das linguagens (CAMPOS-TOSCANO, 2009; DICEI, 2012). Essa prática apresenta-se como principal responsável pela leitura e escrita, porém é necessário que esteja aliada à formação de sujeitos críticos e reflexivos. Portanto, é necessário refletir sobre as dificuldades dos alunos no processo de leitura e escrita e, sobre o porquê de os alunos não conseguirem enxergar além de um texto.

O uso do por que acima é bem representativo, pois especialmente alunos do ensino médio que são usuários frequentes de redes sociais, e outras como o *WhatsApp*, usam a forma abreviada “pq”. Ocorre que ao se socorrer de tal uso, com foco na praticidade e na velocidade destas ferramentas, se produz uma falta de análise, de forma semelhante à nova expressão “fulano está causando”; o verbo causar ganhou mais um significado introduzido pelos adolescentes; enriqueceu o vocabulário, contudo, seu uso requer a sedimentação que o tempo realiza no uso da linguagem, o que trataremos mais a frente.

Supõe-se que a formação precária dos professores, a ausência de autonomia em sala de aula e metodologias descontextualizadas sejam fatores que prejudicam esse processo, por isso a importância de usar a internet como instrumento de ensino, a fim de contextualizar as leituras e aproximá-las cada vez mais dos estudantes.

Assim, com esse estudo, busca-se investigar a relevância da internet nas aulas de Língua Portuguesa no trabalho com a ciberliteratura e com os gêneros veiculados aos suportes digitais (MACHADO; LOUSADA, 2010; MAZZUCO, 2014; ROJO, 2013).

Realizamos pesquisa bibliográfica e documental (PCN's) buscando produzir debate teórico focado em análises e discussões conceituais que contribuam para a compreensão dos modelos existentes (BORGES, 2012; MARCUSCHI 2003, 2008, 2014; VAL; MARCUSCHI, 2010),

visando suscitar elaborações de hipóteses para futuras pesquisas.

Releituras críticas de artigos que abordaram a temática, especialmente na última década, foram o mote inicial (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Não discorremos sobre as novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDIC; e sim sobre as caracterizações de gêneros textuais presentes nestes espaços.

Após a introdução, que contempla a metodologia e as análises das leituras realizados, abordamos os gêneros textuais e concluímos apontando as possibilidades para que os alunos compreendam o mundo com maior criticidade ao saberem discernir e fazer escolhas cotidianas.

OS GÊNEROS TEXTUAIS: DA TEORIA ÀS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Desde o século XX, os gêneros textuais vêm sendo amplamente discutidos na área da linguística. Esses estudos possuem diferentes aspectos teóricos nas práticas sociais e escolares (BORGES, 2012). De todos os termos na educação, o gênero textual é o mais complexo de se definir, pois possuem características sociais, históricas, dialógicas, comunicativas, sociorretórica, etnográfica, instrucional, interacionista, sociodiscursiva, analítica, crítica, cultural, entre outras.

Pode-se dizer que a história dos gêneros textuais surgiu com a retórica, no tempo dos gregos, em que a linguagem do pensamento era privilegiada e toda atividade da língua era centrada na argumentação e convicção de persuadir (SPERANÇA-CRISCUOLO, 2014). É interessante, aliás, afirmar que era necessária uma arte de comunicar e formar estratégias por meio de argumentos lógicos e/ou simbólicos.

É intrigante destacar que o conceito de gênero textual está ligado a todas as representações linguísticas e comunicativas. Os gêneros textuais na antiguidade

greco-romana estavam conceituados em uma técnica argumentativa e no exercício da linguagem, ou seja, o indivíduo que discursava precisava convencer o público independente de ser algo certo ou errado.

A retórica é a arte da palavra, na qual a língua é usada para convencer e fazer os sujeitos refletirem sobre um determinado assunto. Os gêneros retóricos, nesse contexto, são aplicados para um grande público em que a pessoa que discute usa a lógica e a dialética. Não é exagero afirmar que os gêneros textuais são difíceis de definir e conceituar, pois "devido ao longo período de observações, o tema apresenta diversos enfoques teóricos ainda hoje" (BORGES, 2012, p.121).

Ora, em tese, os gêneros retóricos são ferramentas usadas para comunicar de forma clara e objetiva, sendo necessário usar o poder da argumentação para materializá-los. De acordo com Chaves (2007, p. 2), os gêneros retóricos eram definidos em três tipos: o deliberativo, o judiciário e epidítico. Isso, porque

a antiga retórica dividia os discursos entre deliberativo, jurídico e epidítico, cada um com sua finalidade, seu tipo de argumento básico, seu auditório. Todos tinham como pressuposto apresentar uma avaliação: o deliberativo tratava do útil ou prejudicial aos interesses da cidade; o judiciário, do justo ou injusto na acusação ou defesa de cidadãos; já o epidítico elogiava ou censurava homens e feitos, apreciando-os como bons ou maus belos ou feios (PISTORI, 2014, p. 149).

É importante considerar que esse gênero se constitui como aspecto dialético e lógico, por exemplo, o sujeito que discursa para um determinado público precisa criar uma estratégia por meio de argumentos para transmitir suas ideias.

Assim, os tipos de gêneros retóricos eram tidos como meios para exercer com eloquência a

comunicação argumentativa. Não era necessário estabelecer na dialética o conhecimento da verdade ou receber aplausos da plateia, bastava mostrar para o público o poder da oralidade. Essa oralidade permitia que o público alvo adquirisse um ponto de vista que o orador defendia.

A palavra gênero é representada nas diferentes formas de arte, é denominada como um conjunto de obras de uma determinada época com características próprias. Chaves (2007, p. 3) aponta que os gêneros literários são caracterizados pela imitação das palavras do ser humano, das cores nas pinturas ou pelas vozes por meio da música.

De acordo com Borges (2012, p. 121) ao longo da história, os gêneros textuais sofreram diversas modificações em seus principais elementos. Na Antiguidade Clássica, os gêneros textuais eram definidos pela forma, composição e conteúdo, nessa época havia três tipos de gêneros o épico, o lírico e dramático. Ainda segundo a autora citada acima, na Idade Média havia três estilos literários: o elevado, o médio e o humilde - os quais eram baseados em aspectos sociais e representados por meio de personagens.

Para Marcuschi (2008, p. 149) a análise de gêneros engloba categoria cultural, esquema cognitivo, uma forma de ação social, uma estrutura textual, uma forma de organização social e uma ação retórica. Os gêneros são importantes em uma perspectiva educativa, pois possibilitam o uso da língua nas diversas formas de comunicação.

No Brasil, os gêneros textuais entraram nas práticas curriculares a partir da implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) em 1997. Os PCN's são diretrizes elaboradas pelo Governo para orientar os educadores no que se referem a objetivos, conteúdos e didática em sala de aula.

A respeito da prática com os gêneros textuais, os PCN's (BRASIL, 1997, p. 25) apontam que os níveis de

leitura e escrita não correspondem às demandas sociais e, é dever da escola comprometer-se ao ensino da linguagem por meio dos diversos textos presentes na sociedade. A prática com diversos textos precisa acontecer de forma contextualizada e significativa, pois só terá benefício se a aprendizagem do aluno for sistematizada e problematizada (BRASIL, 1996).

Ainda, os PCN's (BRASIL, 1997, p. 21) afirmam que é responsabilidade da escola promover a ampliação da linguagem dos alunos para que eles se tornem capazes de interpretar diferentes textos, palavras, imagens e símbolos, e produzir textos nas mais diferentes situações. É interessante destacar que o ensino voltado para o uso de diversos textos pode contribuir com o desenvolvimento do pensamento crítico, no exercício dos direitos e deveres sejam políticos, sociais e civis. E, ainda, valoriza as diferenças culturais de uma nação, de um povo ou de um grupo.

Val e Marcuschi (2010, p. 66) afirmam que os estudos sobre os gêneros textuais não são novos, porque eles são objeto de estudo de pensadores, filósofos e pesquisadores que os relacionam com o meio literário. Atualmente, os gêneros textuais vão além da retórica e da literatura, como já foi dito - é uma área de pesquisa e estudo da linguística, porque os gêneros passaram a se caracterizar por uma manifestação verbal.

Voltamos ao uso da abreviatura "pq". Ao usá-la o aluno, por vezes, não reflete sobre o fato de haver 04 usos gramaticais do "porquê"; de tal sorte que ao ser cobrado do uso formal, em regra, terá dificuldade. Em outro contexto, vale o mesmo para o uso da palavra "causando" que foi transmitida dos jovens aos adultos, bem como o uso de "pra", que cresce exponencialmente. A aprendizagem da leitura e da escrita tem sido um desafio para educação brasileira, pois é necessário refletir sobre o processo de alfabetização em uma perspectiva de letramento (SANTOS, 2003; SILVA; SILVA 2010; SOARES, 2004). É

insuficiente o aluno saber somente codificar e decodificar: é fundamental que ele experimente o uso cotidiano da leitura e escrita em diferentes contextos sociais. Junior (2013, p. 202) sublinha que a diversidade de textos na sala de aula é uma ferramenta que proporciona ao aluno ser inserido dentro do seu contexto social.

Conforme a citação acima, os educandos precisam ter contato com diversos textos, não só com um único texto ou um único gênero, mas garantir o acesso a diferentes materiais. A prática de alfabetizar letrando por meio de gêneros textuais requer desenvolver nos alunos competências/habilidades de leitura e de escrita. Além disso, requer planejamento e conhecimento por parte do professor.

A autora Goulart (2014, p. 37) afirma que a noção de letramento está atrelada a inclusão dos sujeitos no mundo da escrita, inserindo esses sujeitos na participação social e política (GOULART, 2014, p. 37). Desde pequenas, as crianças já pensam sobre a escrita, porque elas estão imersas no mundo letrado. O domínio da linguagem oral e escrita acontece por meio das práticas de leitura e escrita dentro da sala de aula.

Quando a criança não sabe ler e escrever, é necessário que o espaço da sala de aula seja um ambiente alfabetizador. Goulart (2007, p. 63) ressalta que existem modos de alfabetizar numa perspectiva de letramento na escola, ter um ambiente que promova situações reais da leitura e da escrita e, ainda, que esse ambiente disponibilize vários textos com diversas funcionalidades.

O papel do professor é possibilitar aos alunos a socialização e experiências diversificadas por meio de textos. É dever dos professores despertar o interesse dos educandos e mesmo os alunos não dominando o sistema de escrita, pode iniciar o processo de escrita de forma livre. A prática alfabetizadora por meio de gêneros textuais deve ser pensada, refletida em conceitos e procedimentos na organização da

linguagem escrita, e dentro da cultura do aluno (GOULART, 2014, p. 43).

Contudo, a prática de gêneros textuais nos anos iniciais do Ensino Fundamental, vai além da alfabetização e do letramento, é caracterizada pela autonomia, reflexão, compreensão, análise, crítica, interpretação e competências de leitura e escrita na organização social (FERNANDES, 2016). É um trabalho árduo, persistente, contínuo e diário em sala de aula.

Para trabalhar com os gêneros textuais e dentro de uma estrutura didática, primeiro precisa-se partir do cotidiano do aluno e da própria realidade de vivência. Dolz e Schneuwly (2013, p. 81) apresentam o ensino de gêneros textuais por meio de sequências didáticas, que se caracterizam por um conjunto de atividades organizadas e sistematizadas em torno de alguma atividade.

Na mesma seara, Dolz e Schneuwly (2013) propõem uma estrutura de base em uma sequência didática: Apresentação da situação; Produção inicial; Módulos 1, 2 e 3; Produção Final: produção textual final, utilizando vocabulários e os conhecimentos apreendidos ao longo da sequência didática. No que concerne aos módulos, é importante frisar que a sua incidência numérica se relaciona diretamente com o que é ensinado e a respectiva necessidade do aluno a medida que aprende.

O trabalho com sequências de gêneros textuais é uma prática que permite que o aluno se aproprie do conhecimento sistematizado em atividades diversificadas, desenvolvendo conceitos e procedimentos da linguagem escrita e dos modos da fala. Além de propiciar a proximidade do conteúdo em cada texto e, progressivamente, desenvolver a criticidade, reflexão, autonomia e a posição diante de uma temática.

O perfil do professor vai assim se delineando e se construindo também em comunhão com o contexto social, econômico, político e cultural ao qual está

inserido. Assim, os fatores externos se somam aos aspectos internos para que se constitua o alfabetizador. Segundo Paulo Freire (1996), deve-se considerar que:

[...] foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação. Há uma natureza testemunhal nos espaços tão lamentavelmente relegados das escolas (FREIRE, 1996, p.24).

O professor é neste sentido, uma pessoa comum, que compõe e também é composto pela sociedade. Mas que está mais autônomo que os demais indivíduos às ações e verbalizações do grupo social para o qual e pelo qual trabalha. Dessa forma, o meio onde ele vive e trabalha e a forma como é visto e tratado interfere significativamente na sua composição e atuação profissional.

Conforme Antunes (2007), a profissão do educador infantil não recebe o prestígio que lhe é devido, não pode contar com o empenho público para seu preparo profissional e remuneração que represente valorização no mercado. Não pode contar ainda com o reconhecimento e respeito por parte da sociedade, ficando dessa forma com a responsabilidade de formar cidadãos em uma realidade que não reconhece a importância e singularidade do ato de alfabetizar.

Apesar do ambiente controverso, o educador deve trabalhar equilibrando sentimentos, sensações e saberes docentes para que na sua prática pedagógica, o amor, o exemplo e o ensino sejam características presentes na sala de aula, pois “o alfabetizador deve ser desafiador, inquieto, responsável e, sobretudo estudioso” (ANTUNES, 2007, p. 60).

O professor alfabetizador é aquele indivíduo experiente, que incentiva a aprendizagem respeitando o que já é conhecido e a partir daí adquirir novos conhecimentos. Alfabetiza-se para construir em seus alunos a capacidade de gerar e adquirir saberes com uma ação reflexiva e que também leve os discentes a assim agirem (KRAMER, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do uso da internet nas aulas de Língua Portuguesa, o aluno consegue explorar o texto em distintas dimensões, associa com a sua realidade e a confronta com as outras diversas em uma sala de aula, por essa razão, as vantagens de trabalhar com os gêneros textuais estão em contextualizar assuntos, acontecimentos e fatos ocorridos na realidade dentro da sala de aula.

Sabemos que um computador sem acesso à internet é percebido quase que como uma máquina de datilografar, de outrora, porém sem papel. Não está quebrada, mas não produz seus melhores feitos e efeitos.

O papel do professor, diante desse desafio, é incentivar o espírito investigativo dos alunos, a curiosidade, a levantar ideias, criticarem, fazer suposições e construir gradualmente o conhecimento. Assim, a diversidade de textos contribui para que os alunos sejam inseridos dentro da diversidade, conduzindo-os a compreender o mundo com maior criticidade ao saber discernir e fazer escolhas cotidianas.

Dada à importância do tema, torna-se necessário o desenvolvimento de formações continuadas para os docentes e que essas sejam voltadas para o uso da internet e outras tecnologias em sala, a fim de garantir a qualidade de aprendizagem, promovendo reflexões acerca de métodos capazes de

atender a necessidade de cada aluno e contribuir para a sua formação, com visão crítica.

REFERÊNCIAS

- ALVAREZ, O. H. O texto eletrônico: um novo desafio para o ensino da leitura e da escrita. In: PEREZ, F. C.; GARCIA, J. R. *Ensinar ou aprender a ler e a escrever?* Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ANTUNES, C. *Educação infantil: prioridade imprescindível*. 5. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- ALMEIDA, G. P. *A produção de textos nas séries iniciais*. Editora Wark, Rio de Janeiro, 6ª edição, 2011.
- AMADO, A. A. F. *Gêneros Textuais na Alfabetização e Letramento*. Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium, Lins –SP, 2013.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BORGES, F. G. B. Os Gêneros textuais em cena: uma análise crítica de duas concepções de gêneros textuais e sua aceitabilidade na educação do Brasil. *RBLA*, Belo Horizonte, v.12, n. 1, p. 119-140, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v12n1/a07v12n1.pdf>. Acesso em: 10 de mar. de 2020.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96*.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação de língua portuguesa*. Primeiro e segundo ciclo, 1997.
- BRASIL. *Sistema Nacional de Formação de Profissionais da Educação*. 2007
- CAMPOS-TOSCANO, A. L. F. *Reflexões sobre gêneros do discurso*. São Paulo. Editora UNESP, Cultura Acadêmica, 2009.
- CHAVES, T. A. *Análise da organização tópica das informações no texto*. Universidade Estadual Vale do Acaraú, 2007.
- CARVALHO, M. *Guia prático do alfabetizador*. Editora Ática, 5ª edição São Paulo, 2004.
- DICEI, Diretoria de Currículos e Educação Integral. COEF, Coordenação Geral do Ensino Fundamental. *Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental*. Brasília, 2012.
- DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. *Gêneros Oraís e Escritos na Escola*. Editora Mercado de Letras. Campinas-SP. 3ª edição, 2013.
- FERNANDES, E. L. Os Gêneros Textuais e o contexto da Educação Infantil. *Revista Práticas de Linguagem*. v. 6, n. 1, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2016/08/45-62-Os-g%C3%AAneros-textuais-e-o-contexto-da-Educa%C3%A7%C3%A3o-Infantil.pdf>. Acesso em: 10 de mar. de 2020.
- FILIPOUSKI, A. *Para formar leitores e combater a crise de leitura na escola: acesso à poesia como direito humano*. 2006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/845>. Acesso em 10 de mar. de 2020.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOULART, C. M. A. *O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização*. *Bakhtiniana*, São Paulo, 9 (2): 35-51, Ago./Dez. 2014.
- GOULART, C. M.A. Quando a criança não sabe ler e escrever é necessário que o espaço da sala de aula seja um ambiente alfabetizador. Lia Scholze e Tania M. K. Rösing (Org.). *Teorias e práticas de letramento*. Brasília-DF, 2007.
- JESUS, W. M. As funções dos tipos textuais no interior do gênero discurso de propaganda. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 10, n. 3, p. 539-553, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n3/a03v10n3.pdf>. Acesso em 05 de fev. de 2019.
- JUNIOR, W. E. F. Produção textual em diferentes gêneros: um caso de formação de professores de Química. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 29, n. 02, p. 201-224, jun. 2013.
- KAUFMAN, A. M; RODRÍGUEZ, M. H. *Escola, leitura e produção de textos*. Editora Artmed, Porto Alegre, 1995.
- KLEIMAN, Â. B. *Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna*. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.
- KRAMER, S. *Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso*. Editora Ática, São Paulo, 2010.

MACHADO, A. R; LOUSADA, E. G. A Apropriação de Gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do “mértier”. *Linguagem em (Dis)curso, Palhoça, SC*, v. 10, n. 3, p. 619-633, set./dez. 2010.

MARCUSCHI, L.A. *Da fala para a escrita: atividade de retextualização*- 4ª ed – São Paulo, Cortez, 2003.

MARCUSCHI, L.A. A coerência no hipertexto. In: COSCARELLI, C. V. RIBEIRO, A. E. *Letramento digital – aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MARCUSCHI, L.A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. Editora Parábola, São Paulo, 2008.

MAZZUCO, N.G. *Gêneros Textuais-Discursivos na produção escrita de alunos de uma sala de apoio: em foco os elementos de interação*. Universidade Federal da Bahia, 2014.

PISTORI, M. H. C. Dialogia na persuasão “publicitária”. *Bakhtiniana*, São Paulo, Número 9 (1): 148-167, Jan./Jul. 2014.

ROJO, R. A, E.M. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: *Escol@ conectada: Os multiletramentos e as TICs*, 2013, Parábola Editorial, Vol. 1.

SANTOS, A. L. dos. *Leitura de nós. Ciberespaço e literatura*. São Paulo: Itaú Cultural, 2003.

SPERANÇA-CRISCUOLO, A. C. *Breve histórico dos estudos linguísticos e sua influência no ensino da língua*. São Paulo, Editora UNESP, p. 17-27, 2014.

SILVA, D. C. S. SILVA, C.A.M. *Textualidades digitais e ensino de literatura*. 2010. Disponível em <file:///C:/Users/Downloads/ARTIGO%20PLURAIS%20de ebra_silva_carlos_silva.> Acesso em: 20 de mar. de 2020.

SOARES, Magda. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. *Revista Brasileira de Educação*, 2004.

VAL, M. G; MARCUSCHI, B. Poemas na Escola: Análise de textos de alunos. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v.26, n.02, p.65-88, ago. 2010.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS**INCLUSIVE EDUCATION: CONTEMPORARY PERSPECTIVES****Francisca Tatiana Gadelha dos Santos¹****RESUMO**

Objetiva-se nesse estudo entender a educação inclusiva e suas perspectivas contemporâneas. Buscou-se investigar as concepções da educação inclusiva, bem como, analisar a historicidade da educação inclusiva, conhecer os principais desafios da inclusão junto a escola. Para a concretude deste trabalho, realizamos uma pesquisa de revisão de literatura com procedimentos qualitativos. Os resultados da pesquisa revelaram que se deve promover um ambiente, onde não iguale os alunos, com ou sem deficiência, usando os mesmos recursos e serviços, currículo e sistemas de avaliação, visto que há vários estilos de agir, pensar e sentir. Concluímos que, são indispensáveis formação continua dos professores e funcionários, devem estar informados de que os alunos, com ou sem deficiência, podem alcançar os mesmos objetivos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva; Métodos inclusivos; Educação.

ABSTRACT

The aim of this study is to understand inclusive education and its contemporary perspectives. We sought to investigate the concepts of inclusive education, as well as to analyze the historicity of inclusive education, to know the main challenges of inclusion with the school. For the concreteness of this work, we conducted a literature review research with qualitative procedures. The results of the research revealed that an environment should be promoted, where it does not equal students, with or without disabilities, using the same resources and services, curriculum and assessment systems, since there are several styles of acting, thinking and feeling. We conclude that, continuous training of teachers and staff are essential, they must be informed that students, with or without disabilities, can achieve the same goals.

KEYWORDS: Inclusive education; Inclusive methods; Education.

¹Professora Caucaia/CE. Graduada Licenciatura em Pedagogia - UECE. Pós-graduação em Educação Inclusiva - UECE. Doutoranda em Ciências da Educação pela ACU - Absoulute Christian University – Florida - USA. Mestra em Ciências da Educação pela ACU - Absoulute Christian University – Florida - USA. Pós-Graduação em Gestão Escolar Integradora (Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção) – Instituto Superior de Educação Ateneu – (ISEAT). **E-mail:** tathianagadelha@gmail.com. **Currículo Lattes:** lattes.cnpq.br/7598821557495649.

INTRODUÇÃO

Quando discorremos sobre inclusão, podemos perceber a variedade de definição em torno de diferentes aspectos que abrange, tornando-se uma expressão usada por todos, no senso comum pouco entende o seu sentido. Orientando-se uma educação inclusiva, que reconheça suas diferenças e sua participação ativa nas escolas (PAGNI, 2017).

Esse estudo se insere na área inclusiva e tem como temática a análise: Educação inclusiva: perspectivas contemporâneas, como recorte deste artigo. Busca entender esse cenário educacional. Nesse sentido, apresentando pesquisa qualitativa, bem como, a justificativa científica, que apresenta o espaço de conhecimento na temática educação inclusiva no contexto educacional.

Nessa perspectiva, partindo da problemática, em que há um número expressivo de alunos com necessidades de aprendizagem e hiperatividade. Temos como questionamento central: Quais as perspectivas do aluno inclusivo na contemporaneidade?

Tendo como objetivo geral investigar as concepções da educação inclusiva, bem como, analisar a historicidade da educação inclusiva, conhecer os principais desafios da inclusão junto a escola.

Desse modo, a discussão sobre o assunto avaliado foi realizada com a finalidade de colaborar com o debate pertinente as concepções da educação inclusiva, apresentando dados para a comunidade acadêmica, assinalando ferramentas que auxilie em projetos educacionais, na construção do conhecimento desses sujeitos inseridos nesse contexto escolar.

A pesquisa é da modalidade Revisão Bibliográfica. O estudo foi realizado por meio dos principais artigos científicos publicadas mais recentes, bem como, foram utilizados livros, como fontes para a produção dessa pesquisa consultas em livros, teses, dissertações e resumos em congresso, para a estruturação conceitual do referencial teórico do artigo.

A INCLUSÃO: CONCEPÇÕES E MARCOS

FERREIRA (2010, p. 93) explana que: “Incluir é o mesmo que compreender, que por sua vez, quer dizer entender, alcançar com a inteligência”. Dessa forma, nos remete pensar que pode ser retirado o direito a inclusão, compreensão aos deficientes, não estejam conseguindo com a inteligência a real seriedade da inclusão, não só para os deficientes, mas além disso para os considerados “normais”.

Seguindo o percurso histórico um marco significativo foi a Conferência Mundial sobre Educação para todos. Em 1990, aconteceu a Conferência Mundial sobre Educação para todos, em Jomtien, na Tailândia de 5 a 9 de março de 1990.

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma política, cultura, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação (MAZZOTA, 2010, p. 9).

Com a referida Conferência o movimento da educação inclusiva começou a ganhar expressividade no âmbito geral, consta no artigo 1º dessa conferência: satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem:

1. Cada pessoa, criança, jovem ou adulto: aproveitar ocasiões educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Mudam segundo cada país e cada cultura, e de maneira inevitável, alteram com o transcorrer do tempo.
2. Respeitar e desenvolver sua herança cultural, linguística (sic) e espiritual, promover a educação de outros, defender a justiça social, proteger o meio ambiente ser tolerante com os sistemas sociais, políticos e religiosos que defiram dos seus, assegurando respeito aos valores humanistas e aos direitos humanos, bem como de trabalhar pela paz e pela solidariedade internacional em um mundo interdependente.

3. O enriquecimento dos valores culturais e morais comuns: nesses valores que os indivíduos e a sociedade encontram sua identidade e sua dignidade.

4. A educação básica é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano, sobre a qual os países podem construir sistematicamente níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 2014, p. 120).

Soma-se, a isso, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, ocorrida na década de 1994, na cidade espanhola de Salamanca. Nessa Conferência foi elaborada a Declaração de Salamanca, a qual aborda de princípios, políticos e práticas na área das necessidades educativas especiais. Na qual, a inclusão de crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino é o tema principal na Declaração. A inclusão de crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino é a questão central nessa Declaração. De tal modo [...] os jovens com necessidades educacionais Especiais devem receber ajuda para fazer uma eficaz transição de escola para a vida adulta produtiva (SASSAKI, 1997, p. 115).

INCLUSÃO NO BRASIL: OLHAR LEGAL

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 promulgada em 05 de outubro consta aspectos legais o documento passa a estabelecer o respeito ao diferente, à diversidade. Conforme a referida Carta Magna, de 1988, com a finalidade de garantir o direito à cultura, e a inclusão. Está assegurado na Constituição no art. 215:

O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização. &1:° O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afrobrasileiras, e dos outros grupos participantes do processo civilizado nacional. &2:°: A lei

disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais (BRASIL, 1988).

A inclusão escolar está diretamente conexa às ações políticas, pedagógicas, culturais e sociais. Esse movimento permite a interação de crianças com necessidades especiais unido com as crianças sem necessidades especiais vivendo no mesmo ambiente escolar, estudando e acatando as diferenças (LIMA, 2006).

Mas para pensar em educação inclusiva precisamos refletir sobre a formação continuada do professor deve ser um compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com a inclusão. Visto que, repensar as condições da escola para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos, torna-se imprescindível, quanto pensar sobre a formação de seus profissionais, na efetivação das políticas e dos programas educacionais. Na verdade, há um regime de urgência reflexiva e operacional gerado pelos novos desafios que a educação inclusiva lança à escola. Segundo Terra e Gomes (2013):

A formação inicial e continuada dos docentes frente ao processo de inclusão escolar é variável e premissas decisivas para o sucesso e a efetivação das leis inclusivas de nossas instituições escolares, assim conhecê-los torna-se uma necessidade imperativa, na construção de uma educação mais justa [...] (TERRA e GOMES, 2013, p. 113).

Oliveira (2010) revela que a formação de professores preocupe-se em refletir sobre como a escola poderá garantir, ao aluno com NEE, o acesso integral ao patrimônio cultural da humanidade, como pilares de autonomia humana. Imbernón (2010) e Jesus; Vieira (2011) reconhecem que a formação de professores promove uma preparação crítico-reflexiva e que leve os professores a adotarem sua autoformação e a lutarem por uma educação de qualidade.

MÉTODOS PEDAGÓGICOS PARA PROMOVER EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Não obstante os esforços para envolver todos, os recursos estão concentrados trabalhar com alunos que precisam de ajuda de educação especial. no fim, eles têm dificuldades de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento. Após sua deficiência; além de algumas dificuldades de comunicação e sinal, existem algumas pessoas altamente qualificadas/talentedas, se elas não trabalharem.

Escolas e sua gestão podem ser seletivas certos interesses e isolados treine os alunos e seus modelos de ensino como um todo, dentro outros termos: um modelo de escola que pode refletir o neoliberalismo isole outras formas de receber educação, entre as quais priorizar o mercado, o consumo e sua personalidade comercial, e alunos com deficiência são excluídos (PINA; MARTINS, 2010; PAGNI, 2017).

Assim, pode-se encorajar ou promover a criatividade de alunos com deficiência em tarefas adequadas para satisfazer seu gosto por meio de atividades artísticas, como Artes visuais e artes cênicas, para que outras pessoas possam ser identificadas sensibilidade e canais de comunicação verbal e não verbal, geralmente não explorado na educação (WEXLER, 2009; REILY, 2010; KOGA; CHACON, 2017).

A sugestão é buscar uma escola em que os professores se capacitam para melhorar de forma continua com uma colaboração com outros especialistas e código de ética e/ou os professores trabalham com eles para melhorar sua prática de ensino alunos com deficiência (COSTA; KIRAKOSYAN; JUNIOR, 2016; PAGNI, 2016). Nesse sentido, é fundamental acompanhamento e tutoria, para que os docentes percebam-se instigados com o trabalho que realizam e possam comunicar essa instigação a seus próprios estudantes, tais propostas podem descrever com o apoio dos familiares ou responsáveis desses estudantes.

Desse modo, ressaltando que o processo de inclusão é uma luta de vários aparelhamentos da sociedade, família e outros sujeitos, que protestam para poder conhecer as maneiras de vida diferentes dos estudantes com deficiência. Dessa forma, seria cabível considerar os familiares, grupos e associações de estudantes com deficiência, de distintos contextos socioculturais, que continuam lutando para que sejam incluídos nas escolas regulares, bem como em ambientes diversos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva que enfatiza a diversificação dos alunos com deficiência não deve ser apenas mudança de atitude e prática forneça os padrões de acessibilidade necessários para este grupo-alvo, isso é um desafio no âmbito da escola.

Nessa pesquisa foi possível perceber que se deve promover um ambiente em que contemple de maneira diferente os alunos, com ou sem deficiência, utilizando os mesmos recursos e serviços, os mesmos cursos e o mesmo sistema de avaliação porque existem vários modos de agir, pensar e sentir.

Entretanto, são indispensáveis formação continua dos professores e funcionários que devem estar informados de que os alunos, com ou sem deficiência, podem alcançar ou abranger os mesmos objetivos que algum outro, segundo suas probabilidades.

Considera-se, assim que, é imprescindível o processo de reconhecimento de uma educação inclusiva concisa ainda de uma base interinstitucional e da sociedade, para observar a inclusão dos diferentes grupos de estudantes com deficiência, no campo privado ou público, que devem incluir esforços para trabalhar na mesma administração.

REFERÊNCIAS

IMBERNÓN, Francisco. Formação continuada de professores. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JESUS, Denise Meyrelles de; VIEIRA, Alexandro Braga. Formação de profissionais da educação e inclusão escolar: conexões possíveis. In: MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva (org). Educação inclusiva: escolarização, política e formação docente. Brasília: Liber Livro, 2011.

KOGA, F.; CHACON, M. Programa de atenção a alunos precoces com comportamento de superdotação: identificação e proposta de enriquecimento música. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 30, n. 57, p. 83-102, 2017.

LIMA, Priscila Augusta, 1957. Educação inclusiva e igualdade social. São Paulo: Avercampo, 2006.

MAZZOTA, Marcos José Silveira. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, Anna Augusta S. Inclusão escolar e formação de professores: o embate entre o geral e o específico. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia (Orgs.). Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

PAGNI, P. Emergência do discurso da inclusão escolar na biopolítica: uma problematização em busca de um olhar mais radical. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 22, n. 68, p. 255-272, 2017.

PAGNI, P. Ética da amizade e deficiência: outras formas de convívio com o devir deficiente na escola. Childhood & Philosophy, Rio de Janeiro, v. 12, n. 24, p. 343-370, 2016.

PINA, L.; MARTINS, A. Implicações da crise capitalista no campo teórico: pós modernidade e exclusão social das pessoas com deficiência. Trabalho Necessário, Rio de Janeiro, v. 8, n. 10, p. 1-29, 2010.

REILY, L. O ensino de artes visuais na escola no contexto da inclusão. Cadernos Cedes, Campinas, v. 30, n. 80, p. 84-102, 2010.

TERRA, Ricardo Nogueira; GOMES, Cláudia Gomes. Inclusão escolar: carências e desafios da formação e atuação profissional. Rev. Educ. Especial. v. 26, n. 45, Jan./Abr. Santa Maria, 2013.

WEXLER, A. Art and Disability: the social and political struggles facing education. 1. ed. United Kingdom: Palgrave Macmillan, 2009. 248 p.

**A MENOPAUSA E OS PROCESSOS HORMONAIS: UMA ANÁLISE TEÓRICA
DA AÇÃO DA ENFERMAGEM****MENOPAUSE AND HORMONAL PROCESSES: A THEORETICAL
ANALYSIS OF NURSING ACTION**Jairo Munhoz¹**RESUMO**

A menopausa se constitui fase de complexa verificação, no que tange a cuidados da enfermagem. A abrangência do cuidado exigido se coloca diante de um trabalho interdisciplinar, multiprofissional, que precisa levar em consideração questões hormonais e orientar para melhoria da qualidade de vida. Assim, o estudo que aqui foi realizado teve objetivo de analisar como diferentes pesquisadores definem a menopausa e como a enfermagem pode atuar nesse processo. A pesquisa é definida como estudo de revisão bibliográfica, com teor qualitativo e comparativo. Os resultados demonstraram que a enfermagem possui papel de orientação especializada para minimização sintomática e conscientização de normalidade da menopausa. Em relação à carga hormonal, as reposições são parte integrante da solução, mas o atendimento humanizado e a consulta nutricional podem auxiliar nessa reposição hormonal, de modo que haja menor impacto do período no corpo da mulher.

PALAVRAS-CHAVE: Menopausa; Hormonal; Osteoporose; Enfermagem.

ABSTRACT

Menopause is a phase of complex verification with regard to nursing care. The scope of the required care is faced with interdisciplinary, multiprofessional work, which needs to take into account hormonal issues and guide to improve the quality of life. Thus, the study that was carried out here aimed to analyze how different researchers define menopause and how nursing can act in this process. The research is defined as a bibliographic review study, with qualitative and comparative content. The results showed that nursing has a specialized guidance role for minimizing symptoms and raising awareness of normal menopause. Regarding the hormonal load, replacements are an integral part of the solution, but humanized care and nutritional consultation can assist in this hormonal replacement, so that there is less impact of the period on the woman's body.

KEYWORDS: Menopause; Hormonal; Osteoporosis; Nursing.

¹Doutorando em Ciências da Saúde pela ACU – Absolute Christian University. Especialista em Enfermagem do trabalho pela Faculdade Única de Ipatinga. Graduado em Enfermagem pela Universidade Campos de Andrade. **E-mail** jairomunhoz@gmail.com. **Currículo Lattes:** lattes.cnpq.br/3958097833552355

INTRODUÇÃO

O termo já é deveras conhecido e suas implicações geram diferentes sensibilidades para a mulher. A conhecida menopausa, decorrida entre os 40 e 55 anos, representada pelo decréscimo significativo de carga hormonal e perda da fertilidade feminina, traz sintomas adversos que dificultam a trajetória de vida de muitas mulheres, com maior ou menor impacto na vida profissional e pessoal. Fármacos e tratamentos naturais são indicados por indústrias interessadas no bem-estar dessas mulheres, mas também na venda de compostos diminuidores da dor, da sensação de calor, da ansiedade, dentre outros sintomas.

A atenção da enfermagem é fundamental nesse processo, pois a busca de informações pode auxiliar na trajetória de vida mais saudável e com maior mobilidade e aceitação. A partir disso, o estudo que aqui foi realizado teve objetivo de analisar como diferentes pesquisadores definem a menopausa e como a enfermagem pode atuar nesse processo. Para tanto, foi preciso identificar o que é menopausa, descrever como processos alimentares podem corroborar para sua minimização sintomática e explicar o papel da enfermagem nesse momento da vida da mulher.

A justificativa desse estudo encontra-se no fato de que a menopausa é uma fase de intensa seriedade por parte do enfermeiro. Se suas particularidades não forem conhecidas ou abordadas em formação, torna-se mais dificultosa a ação de reparação da falta de conhecimento, bem como conscientização para melhoria da qualidade de vida por processos fármacos ou mudanças nos hábitos alimentares e de vida. Diante disso, verifica-se a relevância do trabalho da enfermagem, no sentido de orientar e ofertar assistência especializada para essas mulheres.

A pesquisa é definida como estudo de revisão bibliográfica, com teor qualitativo e comparativo. Para Pereira (2012) uma revisão bibliográfica não é mera reunião de textos, mas uma forma de trazer diferentes

posicionamentos e resultados para um contexto determinado, norteando o leitor a encontrar variedade de informações em forma organizada dentro de um único material. O teor qualitativo é explicado porque os textos escolhidos não se dão em forma aleatória, mas com leitura de resultados, seleção de matérias adequados e enfoque no processo de construção dos trabalhos, desde a introdução até a conclusão.

O enfoque comparativo se efetiva, segundo Pereira (2012), quando há necessidade de comparar textos, ideias, posicionamentos e conclusões. Assim, a pesquisa pode ser enriquecida em dados. Os descritores utilizados no estudo foram: Menopausa e enfermagem; menopausa e processos alimentares. Os dados podem ser observados a seguir

DESENVOLVIMENTO

De modo geral, a menopausa é definida após 12 meses de amenorreia e ocorre normalmente entre 40 a 55 anos. Neste período há um declínio natural dos hormônios reprodutivos, levando a mudanças fisiológicas (SOUZA, 2015). O pensamento de Souza (2015) pode ser complementado pela lógica trazida por Pereira (2015), em suas palavras, “a perda da função ovariana marca a transição de um período reprodutivo para um não reprodutivo” (PEREIRA, 2015, p.13).

Pereira (2015) complementa que a menopausa influencia diretamente a composição corpórea. Há aceleração do processo de perda mineral óssea e consequentemente o aumento da fragilidade, tornando o tecido mais receptivo a fraturas. Entre as alterações estão também o aumento de tecido adiposo e a perda da massa magra.

Quando a mulher passa por esse período há sentimento de incompreensão pelo que está acontecendo e pode apresentar alguns sintomas como: ansiedade, depressão, irritabilidade, baixa autoestima, dificuldade de concentração e mau humor (SOUZA, 2015). Segundo Pardini (2014), a transição entre a

menopausa e os anos subsequentes está associada a um declínio na qualidade de vida decorrente da diminuição do estrógeno circulante.

No que diz respeito aos processos hormonais, cabe destacar que a menopausa diminui a secreção hormonal ovariana, assim como traz menor incidência de estrogênio e progesterona, assim como redução e perda posterior total de atividade folicular ovariana. Aspectos agravadores dessa condição são o fumo, as bebidas alcoólicas, o estilo sedentário de vida, climatério antecipado, estresse intenso, uso de contraceptivos com maior carga hormonal, dentre outros processos.

O padrão citológico também é de interessante averiguação, na medida em que se ressaltam células parabasais com raras aparições de células superficiais, mediante esfregaço simples. Em fase de pós-menopausa, verifica-se processo de esteatrofia, seja tardia ou teletrofia, com desvio à esquerda. A reposição hormonal é enfatizada como parte de um contexto de bastante complexidade na área médica, com maior predominância no uso de estrógenos naturais, como estradiol, estriol e estrona.

Para Arcanjo e Meneses (2020, p.139)

A menopausa pode também levar ao aparecimento de distúrbios no metabolismo dos lipídios em que o declínio do estradiol resultante da menopausa aumenta a probabilidade de ocorrência de doenças cardiovasculares, devido aos fatores de risco associados ao aumento de lipoproteínas de baixa densidade (LDL) e diminuição dos níveis de lipoproteínas de alta densidade (HDL). A terapia hormonal de substituição consiste num estrogênio isolado ou em associação com progestagêneos. Devido à sua eficácia custo e conveniência, tem vindo a ser utilizada para o tratamento dos sintomas da menopausa, tais como afrontamentos, suores noturnos e distúrbios de sono. Esta terapia tem-se mostrado eficaz no alívio dos sintomas vasomotores e também da atrofia vaginal.

São retirados da urina de cavalos fêmea que estão prenhas e se coloca na forma conjugada. O estrogênio de equinas podem ser utilizados junto, ou separado de estradiol micronizado ou valerato de estradiol. Além disso, podem ser utilizadas formas de estrogênio terapia, com maior expressão de uso de medroxi-progesterona ou acetato de nomegestrol, diidrogesterona ou gestodeno. A terapia de reposição hormonal se coloca na intenção de aliviar sintomas e promover efetiva melhoria do quadro inicial apresentado.

Em muitos casos, faz-se necessário mediar a terapia de reposição hormonal com tratamentos para osteoporose, visto que a perda de cálcio pode ser acelerada em muitas mulheres, que podem apresentar tal problemática em maior ou menor grau. Essa terapia pode ser feita com isoflavonas, no caso de fogachos e para diminuir índices de colesterol. Diante disso, cabe ao médico avaliar e ao enfermeiro conhecer e aconselhar a respeito do uso, verificando medidas, aspectos situacionais, dieta, agravantes, enfatizando um trabalho interdisciplinar para alcance da melhoria de qualidade de vida da paciente.

A diminuição na produção de estrogênio pode influenciar o desenvolvimento da aterosclerose, causar elevação dos triglicerídeos e interferir no metabolismo dos carboidratos (MOLZ; POLL, 2013). Nessa mesma linha de pensamento, Massako (2010) complementa que com o benefício da ingestão dos alimentos funcionais há manutenção da saúde, modulando a fisiologia do organismo, promovendo redução nos riscos de aterosclerose entre doenças como diabetes e hipertensão (MASSAKO, 2010).

Dessa maneira, os alimentos funcionais são caracterizados por conter substâncias que auxiliam em funções específicas do corpo, sem deixar de ser alimentos consumidos na dieta normal (MORAES; COLLA, 2006). A escolha pela utilização de alimentos funcionais tem intuito de reduzir riscos de doenças, sendo assim fica denominado alimentos

fisiologicamente ativos, a função é decorrente de efeitos metabólicos e fisiológicos contribuindo para uma ação do indivíduo que ingere (CARVALHO, et al. 2013).

Através do desempenho de algum nutriente o alimento funcional mantém as funções do organismo, mas para que isso aconteça é necessário que haja regularidade no consumo (VIDAL, 2012).

Entre os alimentos funcionais está o grupo dos probióticos, alimentos com microrganismos vivos que ajudam no equilíbrio da flora intestinal inibindo a formação de microrganismos patógenos e regulando a digestão e são encontrados em leites fermentados, iogurtes e outros produtos lácteos fermentados (VIDAL, 2012).

Os prebióticos tem como função mudar a atividade e a composição da microbiota intestinal, podendo inibir a multiplicação de patógenos. o consumo dos dois juntos pode aumentar o efeito benéfico, quando isso ocorre são chamados simbióticos (SAAD, 2006).

O consumo de repolho, rabanete e brócolis protege contra carcinogênese e mutagênese, devido aos compostos sulfurados e nitrogenados destes alimentos, que são ativadores de enzimas na detoxificação do fígado (ANJO, 2004). A ingestão de vitamina C, a glutathione, o ácido úrico, a vitamina E, os carotenoides previnem ou reduzem as lesões causadas por radicais livres, (SHAMI; MOREIRA, 2004). Os compostos fenólicos, são antioxidantes encontrados abundantemente em frutas cítricas e vegetais (ANGELO; JORGE, 2007).

Os fitoestrógenos são encontrados na soja, no grão de bico e na linhaça e pertencem ao grupo dos polifenóis. Estes apresentam atividade semelhante a dos estrógenos humanos, minimizando assim os sintomas na fase da menopausa (MACÊDO; COSTA; SILVA, 2013).

O ômega 3 e ômega 6 são ácidos graxos poliinsaturados e seu consumo pode ter benefícios

cardiovasculares, eles estão presentes em peixes, óleos vegetais e alguns vegetais (MORAES; COLLA, 2006).

As fibras se classificam em solúveis e insolúveis. Estas aumentam a viscosidade dos alimentos devido a formação de géis quando entram em contato com a água, como exemplo tem-se a pectina. Também diminuem as absorções dos ácidos biliares, os níveis de triglicerídeos, colesterol e insulinemia, incrementam o bolo fecal e estimulando a motilidade intestinal, o aumento da excreção de ácidos biliares, das propriedades antioxidantes e hipocolesterolêmicas. São fontes de fibra o arroz integral, soja, aveia, feijão, ervilha, brócolis, repolho e rabanete (MORAES; COLLA, 2006).

Pesquisar tal temática é fundamental para se compreender se as mulheres estão em risco de doenças cardiovasculares, obesidade visceral e se os alimentos que consomem podem auxiliar na diminuição dos sintomas que alegam sentir. Além disso, a discussão também se insere dentro de uma dimensão reflexiva, visto que alguns médicos receitam medicamentos para controle dos sintomas da menopausa. Tal prática não deve ser totalmente descartada, mas é possível que haja um trabalho multidisciplinar com outros campos do conhecimento, de modo a valorizar a nutrição e suas particularidades.

Em muitos casos a obesidade é consequência da alta ingestão calórica excedendo o gasto energético e o ganho de gordura na fase do climatério pode estar associado ao ganho de peso (FRANÇA et al., 2018). Com o envelhecimento, a perda de massa magra está diretamente associada a resistência a insulina, hiperglicemia entre outras doenças degenerativas que afetam mulheres principalmente na menopausa (RODRIGUES, 2015).

O risco de doenças cardíacas em mulheres aumenta após a menopausa, biologicamente pela parada de produção de estrogênio, principal hormônio feminino produzido pelos ovários, alterando uma série de sistemas do corpo. Sendo assim, pode ocorrer o

desenvolvimento de diversos sintomas, sendo um dos mais comuns a sensação de calor que passa pelo corpo, pela expansão dos vasos sanguíneos, o qual acomete mais de 85% das mulheres (FERREIRA et al., 2013).

A gordura intra-abdominal é a mais prejudicial para doenças metabólicas, é uma precursora de resistência a insulina, hipertensão e infarto do miocárdio, essa gordura pode ser reduzida por dietas e práticas de exercícios físicos (GEMERT et al., 2019). A relação cintura – quadril é um indicador para a avaliação do risco cardiovascular. A gordura visceral fica localizada principalmente na região da cintura e é a que apresenta maior risco cardiovascular, pois produz hormônios que alteram a circulação e a inflamação, aumentam a resistência à insulina e favorecem o aparecimento de aterosclerose (CORRÊA, 2016).

Doenças cardiovasculares são a primeira causa de morte proveniente de condição patológica, na qual a placa de gordura que se calcifica na artéria leva à sua obstrução. Mulheres no pós-menopausa têm aumento da probabilidade de desenvolver e agravar a doença, e déficit de estrogênio altera o perfil lipídico (SILVA, 2016).

Durante o período da menopausa, mulheres apresentam metabolismo lento, adquirindo maior percentual de gordura e com um grande aumento de gordura abdominal, implicando em risco de morte prematura e desenvolvimento de diabetes, doenças cardiovasculares e até câncer, relacionados à diminuição da produção de estrógeno (FERREIRA et al., 2013). O estrogênio diminui a captação de LDL, tem influência no metabolismo hepático das lipoproteínas, sua produção é sustentada pelos triglicerídeos, e como principal importância é o hormônio que mantém o calibre vascular (SILVA, 2016).

A transição de um período reprodutivo para um não reprodutivo é caracterizado por aumento de sinais e sintomas, principalmente problemas psicológicos, reduzem a qualidade de vida e quando não tratados esses sintomas, pode levar a desenvolver

insônia. Mudanças no estilo de vida e uso de remédios fitoterápicos, dieta adequada e exercício físicos vêm sendo uma alternativa para redução dos sintomas (NEVES, 2016).

Os sintomas que se manifestam por conta do hipostrogenismo são acerca de alterações na pele, muco vaginal, perda acelerada de massa óssea, perda de libido e insônia, disfunção no perfil lipídico, aumento nos triglicerídeos, fogachos e ondas repentinas de calor (OLIVEIRA, 2012).

As ondas de calor também podem ser chamadas de fogachos e pode ser considerada a característica mais comumente associada ao se abordar a temática da menopausa. Os fogachos têm um efeito de calor intenso na face e no tronco seguindo de rubor e sudorese intensa, durando em torno de 1 a 4 minutos, sendo frequente a noite e podendo atingir 30 episódios ao dia (OLIVEIRA, 2012).

Segundo Pereira (2015), a gordura abdominal pode ser problema recorrente de questões relativas à menopausa, visto que o metabolismo corporal já se encontra em desaceleração. Tal situação pode ser mais preocupante quando se inicia na menopausa já acima do peso e com elevado percentual de gordura corporal, comumente relacionados à má alimentação no decorrer da vida. Portanto, o componente alimentar pode ser auxiliar na resolução ou mesmo minimização desse problema.

Outra questão de seriedade a envolver a menopausa é a maior incidência de osteoporose e outras patologias ósseas. A osteoporose é uma doença que acontece em razão da falta de cálcio ou de vitamina D, ocorrendo uma desmineralização que faz com que o osso adquira um aspecto esponjoso. Isso deve-se ao fato de o osteoclasto reabsorver mais tecido ósseo do que o osteoblasto é capaz de produzir. Para Tavares et al (2007, p.20), “ela atinge quatro vezes mais as mulheres na menopausa devido a perda hormonal que as sofrem nesse período”. Quanto aos fatores de risco, além da situação pós menopausa, a obesidade também

é um fator importante a ser considerado para ocasião da osteoporose.

Entretanto, o governo ainda caminha a passos curtos e muitos pacientes que moram distantes dos grandes centros ainda não possuem o tratamento adequado às suas necessidades. Por fim, os autores ainda ressaltam que deve haver constante sensibilidade para que as mulheres sejam diagnosticadas da forma correta e com a eficácia temporal comprovada, principalmente aquelas que estão em estágio posterior à menopausa (PINHEIRO et al, 2007).

Isso porque essas mulheres encontram-se com baixa densidade óssea em regiões específicas do corpo, como o fêmur ou a região lombar. Porém, os autores se preocupam com o fato de que "homens, mulheres na pré-menopausa e outras etnias, que não a caucasiana, não têm sido avaliados pela maioria dos estudos" (PINHEIRO et al, 2007)

A mulher possui diferentes fatores de risco que são aguçados do período da pós-menopausa. É normal que a densidade óssea começa a declinar a partir dos 30 anos. Dessa forma, a partir dessa idade já deveriam ser tomados cuidados preventivos, como a conscientização midiática e a realização de atividades físicas (CUNHA, 2005).

A atenção da enfermagem, no contexto da menopausa, deve ser de ampla verificação. Segundo Arcanjo e Meneses (2020) a atenção para pacientes na menopausa está em averiguar quais são os sintomas mais frequentes, mas também os menos frequentes, praticando trabalho integrado capaz de ofertar qualidade e gerar melhor relação da paciente com sua vida.

O trabalho interdisciplinar, para Hermes e Lamarca (2013), envolve a absorção de conhecimentos e mediação de saberes em diferentes áreas, pelo mesmo sujeito. Pela interdisciplinaridade, um enfermeiro pode buscar conhecimento médico, psicológico, farmacológico, dentre outros, entendendo suas limitações e os preceitos éticos que regem sua

atividade. O multiprofissionalismo, segundo Gomes e Othero (2016), se dá quando diferentes profissionais dialogam em prol de um ou mais pacientes. Equipes multiprofissionais podem ser montadas em Unidades Básicas de Saúde ou Hospitais.

A profissão da enfermagem possui nítida expressão nos dias atuais, aguçada pelo desenvolvimento do campo e pelas percepções de cuidado interdisciplinar com capacidade de regência da profissão. A atuação do enfermeiro é capaz de atenuar processos de saúde e promover qualidade no atendimento, nas mais variadas áreas.

Mas essas pesquisas avançam cada vez mais e os cuidados em relação à menopausa podem ser regulamentados mediante estudos que compreendem a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, pois diferentes formas de conhecimento podem ser empregadas para um trabalho mais qualitativo da enfermagem. O trabalho integrado interrelacional e intrarrelacional deve ser responsável pelo alcance de objetivos mais concretos, como a edificação de estratégias capazes de integrar família e paciente, assim como abertura afetiva com a equipe multiprofissional envolvida.

O trabalho interrelacional se dá na conjunção do conhecimento médico, psicológico, farmacológico, situacional e assistencialista, dentre outros. Já o conhecimento intrarrelacional envolve o próprio enfermeiro, nas capacitações que busca por conta própria, na maneira como entende sua função, nos objetivos de sua prática e nos resultados que vislumbra dentro de seu cotidiano. A missão, enquanto forma ética de olhar para os cuidados com mulheres em menopausa, está em ofertar condições para a paciente nas quais haja alcance extra-hospitalar.

Assim, o primeiro ponto para se compreender o papel da enfermagem nos cuidados orientacionais a mulheres na menopausa é evidenciar as limitações entre a missão e as atribuições, de modo que o próprio profissional conheça as diferenças e se encontre

disposto a realizar a missão, mas ao mesmo tempo tenha consciência de que sua atribuição precisa ser seguida, com responsabilidade, planejamento e atenção especializada para a saúde.

Mesmo assim, é importante ainda considerar as atribuições mediante alta e média complexidade, envolvendo cuidados específicos dentro das atribuições mencionadas. É preciso atentar para as dificuldades de pacientes e enfermeiros nos cuidados com reflexos da menopausa, que são potencialmente diferentes e que precisam ser atendidas para um trabalho integrado mais direcionado para a atenção individual e para os suprimentos das necessidades destacadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das principais considerações levantadas pelos autores, destaca-se que a enfermagem possui papel de orientação especializada para minimização sintomática e conscientização de normalidade da menopausa. Em relação à carga hormonal, as reposições são parte integrante da solução, mas o atendimento humanizado e a consulta nutricional podem auxiliar nessa reposição hormonal, de modo que haja menor impacto do período no corpo da mulher.

Com essas especificidades, percebe-se que o objetivo foi alcançado, visto que foi possível analisar como diferentes pesquisadores definem a menopausa e como a enfermagem pode atuar nesse processo. As questões hormonais são destaque na construção de um processo de conhecimento, mas precisam ser especificadas mediante diferentes formas de atendimento. Diante disso, estudos complementares podem ser necessários para abordar tais especificidades.

Ademais, o estudo contribui para perceber que os autores não possuem visões amplamente divergentes a respeito da menopausa ou do tratamento,

visto que não há discordâncias sobre o potencial de fármacos, mas também há ampla valorização das atividades físicas, vida saudável, dieta nutricional adequada, dentre outros processos. Assim, compreender a amplitude do trabalho da enfermagem diante dessa ação interdisciplinar e multiprofissional é corroborar para que melhor qualidade informacional chegue a um número mais elevado de pessoas.

REFERÊNCIAS

ANGELO, P. M.; JORGE, N. Compostos fenólicos em alimentos - uma breve revisão. **Revista Instituto Adolfo Lutz**. São Paulo, v. 66, n. 01, p. 01- 09, 2007.

ARCANJO, Daiane Mendes; MENEZES, Mariana Rodrigues S. Reposição hormonal com hormônios bioidênticos e seus efeitos pós-menopausa. **revista jrg de estudos acadêmicos**, v. 3, n. 7, p. 657-666, 2020.

CARVALHO, J. O alimento como remédio: considerações sobre o uso dos alimentos funcionais. **Centro Universitário de Volta Redonda**. Araguaína, v.6, n.4, Pub.1, Outubro 2013.

CORRÊA, R. S. Avaliação nutricional aplicada. Porto Alegre. Sagah educação. 2016.

CUNHA, Serzelina. **Fatores de risco de osteoporose feminina-Avaliação do risco segundo ORAI e realização de dexa**. Revista Portuguesa de Medicina Geral e Familiar, v. 21, n. 6, p. 537-43, 2005.

FERREIRA, V. N.; CHINELATO, R. S. C.; CASTRO, M. R.; FERREIRA, M. E. C. Menopausa: marco biopsicossocial do envelhecimento feminino. **Universidade Federal de Juiz de Fora**, Juiz de fora, p. 410-419, 2013.

FRANÇA, A. Fatores associados à obesidade geral e ao percentual de gordura corporal em mulheres no climatério da cidade de São Paulo, Brasil. **Faculdade de Saúde Pública**. São Paulo, p. 3577 – 3586, 2018.

GOMES, Ana Luisa Zaniboni; OTHERO, Marília Bense. Cuidados paliativos. **Estudos avançados**, v. 30, n. 88, p. 155-166, 2016.

HERMES, Héliida Ribeiro; LAMARCA, Isabel Cristina Arruda. Cuidados paliativos: uma abordagem a partir das categorias profissionais de saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 18, p. 2577-2588, 2013.

MACÊDO, P. S.; COSTA, J. D. S.; SILVA, M. F. M. Fitoestrógenos: uma alternativa terapeutica para amenizar os sintomas do climatério. **Congresso**

Internacional de Envelhecimento Humano. Paraíba, 2013.

MASSAKO, B. Propriedades dos alimentos funcionais e seu papel na prevenção e controle da hipertensão e diabetes. **Interbio.** v.4 n.1 2010.

MOLZ, A. P.; POLL, F. A. Avaliação nutricional, estilo de vida e consumo alimentar relacionados com risco cardiovascular em mulheres na menopausa. **Cinergis.** Santa Cruz do Sul, v.14, n. 04, p. 186-192, 2013.

MORAES, F. P.; COLLA, L. M. Alimentos funcionais e nutracêuticos: definições, legislação e benefícios à saúde. **Revista Eletrônica de Farmácia.** V. 03, n. 02, p. 109 – 122, 2006.

NEVES, T. Atividade física e sintomas psicológicos da menopausa. **Psicologia, SAÚDE & DOENÇAS.** São Paulo. p. 205-214, Março 2016.

OLIVEIRA, L, P M. Índice de massa corporal obtido por medidas autorreferidas para a classificação do estado antropométrico de adultos: estudo de validação com residentes no Município de Salvador, Estado da Bahia, Brasil. **Epidemiol Serv Saúde** 2012; 21:325-32.

PARDINI, D. Terapia de reposição hormonal na menopausa. **Arq Bras Endocrinol Metab.** V. 58, n. 02, p.172-181, 2014.

PEREIRA DCL, Lima SMRR. Prevalência de sobrepeso e obesidade em mulheres após a menopausa. **Arq Med Hosp Fac Cienc Med Santa Casa.** São Paulo. p.1-6, 2015.

PEREIRA, J. M. **Manual de metodologia da pesquisa.** São Paulo: Universidade Anhanguera-Uniderp, 2012.

PINHEIRO, Marcelo. CICOLNELLI, Razana. JACQUES, Nataniele et al. **O impacto da osteoporose no Brasil:** dados regionais das fraturas em homens e mulheres adultos-The Brazilian Osteoporosis Study (BRAZOS). *Revista Brasileira de Reumatologia*, v. 50, n. 2, p. 113-120, 2010.

RODRIGUES, P. A relação entre composição corporal e perfil bioquímico em mulheres sedentárias pós-menopausa. **Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício.** São Paulo. v.9. n.51. p.64-71. Jan./Fev. 2015.

SAAD, S. M. I. Probióticos e prebióticos: o estado da arte. **Revista Brasileira de Ciências Farmacêuticas,** São Paulo, v. 42, n. 01, p.01-16, 2006.

SHAMI, N. J. I. E.; MOREIRA, E. A. M. Licopeno como agente antioxidante. **Revista de Nutrição. Campinas,** v.17, n. 02, p.227-236, 2004.

SILVA,S. Doença Arterial Coronária na Pós-menopausa. **Universidade da Beira Interior.** Covilhã, abril de 2016.

SOUZA, L, N. Marco do envelhecimento feminino, a menopausa: sua vivência, em uma revisão de literatura. **Revista Kairós Gerontologia.** São Paulo, p. 149-165, Junho, 2015.

VIDAL, A. M.; DIAS, D. O.; MARTINS, E. S. M.; A ingestão de alimentos funcionais e sua contribuição para a diminuição da incidência de doenças, **Ciências Biológicas e da saúde.** Aracaju, v. 01, n. 15, p. 43-52, 2012.

RISCOS CARDÍACOS E A ATIVIDADE DO ENFERMEIRO: ASPECTOS TEÓRICOS

HEART RISKS AND NURSE'S ACTIVITY: THEORETICAL ASPECTS

Jairo Munhoz¹

RESUMO

Doenças cardíacas são responsáveis por milhares de óbitos em todo o mundo. A atenção da enfermagem em analisar riscos e promover atendimento humanizado torna-se fundamental nesse processo. Assim, esse estudo teve objetivo de analisar aspectos teóricos da importância de percepção cardiológica, em suas particularidades, na triagem. Metodologicamente, esse estudo optou pela análise qualitativa, comparativa ficou na utilização de revisão bibliográfica. Os resultados apontaram que a atenção da enfermagem no acolhimento, quando direcionada a problemas de ordem cardiológica, pode ser de significativa relevância para o trabalho. A capacitação profissional é essencial para que esse trabalho realmente minimize a incidência de equívocos e promova a realização de alterações nas práticas, ênfase no compromisso laboral, adequação das atribuições da enfermagem e um trabalho interdisciplinar e multiprofissional.

PALAVRAS-CHAVE: Enfermagem; Coração; Atendimento; Humanização.

ABSTRACT

Heart disease is responsible for thousands of deaths worldwide. Nursing attention in analyzing risks and promoting humanized care is essential in this process. Thus, this study aimed to analyze theoretical aspects of the importance of cardiological perception, in its particularities, in screening. Methodologically, this study opted for a qualitative, comparative analysis using the bibliographic review. The results showed that nursing care at reception, when directed to problems of a cardiological nature, can be of significant relevance to the work. Professional training is essential so that this work really minimizes the incidence of mistakes and promotes changes in practices, emphasis on work commitment, adequacy of nursing duties and interdisciplinary and multiprofessional work.

KEYWORDS: Nursing; Heart; Service; Humanization.

¹Doutorando em Ciências da Saúde pela ACU – Absolute Christian University. Especialista em Enfermagem do trabalho pela Faculdade Única de Ipatinga. Graduado em Enfermagem pela Universidade Campos de Andrade. **E-mail** jairomunhoz@gmail.com. **Currículo Lattes:** lattes.cnpq.br/3958097833552355

INTRODUÇÃO

Unidade básica de saúde ou pronto-socorro municipal. Dia de semana. A rotina laboral do enfermeiro na triagem pode diferir em alguns aspectos, mas as semelhanças também são singulares. Pegar a ficha de cadastro do paciente, chamar pelo nome, indagar sobre os sintomas aparentes, aferir pressão arterial, registrar a saturação, verificar o percentual de glicemia, classificar o grau de gravidade do paciente e pedir para aguardar atendimento. Próximo paciente.

Apesar de parecer uma ação mecânica e simples, a triagem carrega singularidades e precisa ser verificada a partir do aprimoramento da qualidade dos serviços prestados e da consecução do atendimento, de modo que cada procedimento feito não seja alavancado ou atrasado, que os processos feitos é os resultados percebidos gerem ações rápidas e que haja correta aplicação de cada procedimento na ordem do dia.

Mediante tais aspectos, a enfermagem na triagem exige atenção que essa pesquisa destaca, de maneira a corroborar para se pensar nas reflexões geradas teoricamente e comparar com cenários laborais no âmbito do trabalho cotidiano local. A triagem, como processo padronizado, mas nem sempre unânime, é objeto de estudo dessa pesquisa, pois amplia o pensar sobre a teoria das práticas e como estas se consolidam em diferentes cenários.

Tal perspectiva é de grande importância para a atividade, seja em seu teor profissional, seja em sua capacidade de humanização. Assim, a problemática de pesquisa se edificou mediante o seguinte questionamento: de que formas o atendimento de triagem pode corroborar para a percepção de alterações cardiológicas percebidas pelo profissional atendente?

O objetivo geral foi analisar aspectos teóricos da importância de percepção cardiológica, em suas particularidades, na triagem. Para que esse objetivo possa ser alcançado, outros foram considerados. Para

tanto, foram edificados objetivos específicos: descrever o que é triagem, seus aspectos históricos e documentais, e explicar as formas pelas quais a atenção cardiológica pode ser de essencial relevância nas formas de atendimento da triagem.

A atual pesquisa se justifica mediante a relevância do sistema de saúde e as discussões que mobilizam sua ação midiática no contexto nacional. Em 2021, o sistema único de saúde encontra-se em duplo colapso. O primeiro fator de crise se dá pela já histórica escassez de investimentos, aguçada pela política do teto de gastos e sucateamento dos serviços de atenção para a população mais vulnerável. A outra crise se desdobra no quantitativo de pacientes que procuram serviços de saúde para obter atendimento, principalmente em decorrência de suspeita de coronavírus.

Os leitos de UTI se encontram lotados, assim como outros espaços hospitalares e das unidades básicas. A atenção cardiológica na triagem também pode ser impactada nesse colapso, seja na falta de estrutura tecnológica, seja por falta de quantitativo humano, seja pela ineficaz ou eficaz ligação entre problemas cardíacos enquanto complicações da COVID, ou isolados desta. Assim, analisar os processos de formação das práticas na Enfermagem é uma forma de otimizar o trabalho, trazendo mais agilidade e qualidade aos pacientes que procuram o serviço.

Metodologicamente, esse estudo optou pela análise qualitativa, descritiva e em comparativa ficou na utilização de revisão bibliográfica. Foram escolhidos artigos, livros e periódicos com publicação dentro do país Brasil, em idioma local, sendo o português, com utilização dos descritores: triagem e enfermagem, triagem e qualidade cardiológica, triagem e atenção cardiológica. Os textos possuem periodicidade entre 2010 e 2020, com prioridade de ação para trabalhos publicados no Brasil, em portais públicos e com acesso online.

DESENVOLVIMENTO

A triagem, na essência do conceito, é vista por Penna, Faria e Rezende (2014) como um ato de separação, de classificação e verificação de prioridade. Porém, cada um desses termos propõe uma ação subjetiva que nem sempre está sob controle do enfermeiro. A prioridade, por exemplo, pode ser categorizada mediante processos pessoais e profissionais.

Como valor subjetivo, seus índices precisam ser claros o suficiente para que não haja benefício de alguns sujeitos em detrimento de outros e que os preceitos éticos que regem a profissão sejam seguidos. A separação também pode ser subjetiva, visto que os sinais aparentes de um paciente não indicam sua situação permanente ou latência delimitada (PENNA; FARIA; REZENDE, 2014).

Para que esse momento seja de maior validade, torna-se fundamental a verificação de processos avaliativos em prazo temporal não tão curto, o que estenderia as filas de espera. Aliás, padronizar o tempo de espera em uma única instituição pode ser tão complexo quanto tomar padrão em duas ou mais. A atividade da enfermagem, em seus múltiplos campos de atuação, necessita ser aprimorada por trabalhos que edifiquem a conduta, promovendo uma cultura de trabalho na qual haja prioridade para o paciente, respeito aos valores democráticos e obediência às cláusulas que regem cada estabelecimento, fazendo o necessário para seu atendimento, direcionamento, avaliação e tratamento (SAVIETO et al, 2018).

A triagem faz parte desse processo, mas, segundo De Campos (2015), é relegada a segundo plano. Isso porque a atividade é ampla e complexa, de modo que instâncias procedimentais passam a não ser vistas da mesma forma em cada espaço. A valorização da triagem na atividade de enfermagem deve representar o princípio do atendimento, de modo que

as informações extraídas podem representar passos avançados na classificação e inserção de atendimento.

Mas a historicidade da triagem não se resume a processos atuais. Nas Unidades de Saúde e nos pronto-atendimentos, o serviço de triagem foi especificando-se a partir do século XX. A classificação visual por cor foi se aprimorando, indicando colorações que vão do verde (pouca urgência) até o vermelho (atendimento imediato), com passagens pelo laranja e amarelo. A coloração azul é comum em algumas unidades de saúde e indica não haver urgência (DURO; LIMA, 2010).

Para Franco et al (2018), a questão de humanização na triagem passou a ser tão importante que sua própria nomenclatura está se alterando em diferentes localidades, passando a se intitular como acolhimento. De modo geral, ao efetuar uma consulta de enfermagem, o paciente e o profissional firmam uma relação que se baseia na Ciência, de modo que cada situação apresentada passa a ser vista a partir de um determinado diagnóstico, com implementação de formas para solução ou prevenção de problemas que gerem algum tipo de agravo ao paciente.

Na ótica de Savieto et al (2019), ao enfermeiro da triagem cabe uma ação de responsabilidade, inclusive, com mecanismos judiciais de cumprimento. A partir do momento que o paciente ingressa para realização da triagem, é ao enfermeiro que cabe a avaliação inicial, que precisa ser pautada em processos científicos e detalhada em ficha, para posterior análise de corpo médico.

De forma direta ou indireta, o enfermeiro acaba atuando de forma multiprofissional, já que seus resultados impactam nas formas pelas quais o tempo de atendimento se dará, bem como no olhar do médico a respeito de seu registro. Mas, e a atenção cardiológica frisada na triagem? Segundo Koerich e Erdman (2016), o primeiro contato efetivo do paciente acometido com alguma patologia ou sintoma que interfira diretamente sobre a atenção cardiológica é a triagem da unidade hospitalar ou da unidade básica de saúde.

Para os pesquisadores, é importante que haja atenção nos detalhes e que o enfermeiro centre sua ação laboral na percepção de elementos que possam otimizar o tratamento, ofertando uma classificação de risco no qual haja rapidez e eficácia ante o atendimento médico. Essas questões são básicas na atribuição do trabalho do enfermeiro, mas precisam ser evidenciadas cotidianamente, pois pacientes com diferentes condições cardíacas ingressam em espaços hospitalares, com problemas advindos ou motivados por questões cardíacas, ou mesmo com outras queixas, mas que podem ser delimitadas no acolhimento.

A preparação do enfermeiro de triagem para o trabalho com a atenção cardíaca precisa ser efetiva, visto que podem ocorrer casos de colapso cardiorrespiratório ou cardíaco e o atendimento tenha de ser feito no momento do acolhimento. Segundo Da Silva Correia (2020), a atenção da enfermagem nesse aspecto, pensando em termos de saúde brasileira, é de complexa reflexão.

Isso porque nem sempre o enfermeiro da triagem é profissional com formação em Ensino Superior, ou mesmo porque muitas das graduações espalhadas pelo país, na realidade públicas ou privada, não formam para tais especificidades e construções de conhecimento para uma ação rápida, prática, eficaz. A triagem cardiológica também é importante para percepção de complicações relacionadas à COVID-19.

As pesquisas de Guimarães et al (2021) ressaltam que a pandemia pode gerar complicações cardíacas, derivadas de angústia, depressão ou ansiedade, mas também a infecção por COVID-19 leva a falência renal, pulmonar e cardíaca em alguns pacientes. Os casos mais graves de colapso cardíaco se dão em pacientes com complicações anteriores leves, moderadas ou graves, que vão desde taquicardia ou pressão arterial elevada até sujeitos que passaram por procedimento cirúrgico.

Nesses casos, a atenção para o processo de acolhimento é ainda mais importante, já que a

combinação de confirmação da COVID-19 somada a problemas cardíacos anteriores pode elevar o grau de classificação do paciente e permitir mais rápido atendimento em serviço de saúde especializado. Da mesma forma, tais fatores podem gerar a necessidade de o paciente ser internado em leito clínico de terapia intensiva, para controle dos sintomas e recuperação do quadro de saúde (SIMONETTI, 2020).

Com equipes de enfermagem sendo direcionadas para outros setores e falta de quantitativo especializado em hospitais e unidades básicas, somado a profissionais que se encontram de atestado por Síndrome de Burnout, o trabalho de atenção cardiológica que já era precário e com poucos recursos, torna-se ainda mais complexo. Nesses casos, Lopes et al (2012) salientam que a atenção cardiológica deve se fazer em condições de acordo entre os profissionais da enfermagem, médicos, gestores hospitalares e agentes governamentais.

No caso de médicos e enfermeiros, o processo passa pela aquisição de conhecimento, melhoria comunicacional, realização de propostas e projetos no qual haja cooperação e viabilidade de práticas eficazes ao exercício de ambas as profissões, dentre outras possibilidades. Quanto ao contato entre gestores e equipe de saúde, a atenção cardiológica precisa ser enfatizada na organização administrativa, alocação de espaços, viabilidade estrutural predial, facilitação na aquisição de equipamentos, dentre outros processos.

O ponto de maior complexidade, para melhoria de atenção cardiológica na triagem ou em qualquer espaço e momento hospitalar se efetiva quando há relevância em se contatar agentes governamentais e exigir medidas de incentivo para melhoria estrutural e no atendimento. Muitas das políticas públicas de formação não abrangem tamanha particularidade, o que faz com que muitos profissionais busquem formação continuada por meio próprio, em forma de especialização ou curso individualmente buscado (SIMONETTI, 2020).

Em muitos casos, dadas às atuais condições da saúde no país, muitos enfermeiros não buscam especialização, o que não permite o avançar do conhecimento, da interdisciplinaridade e de um trabalho cada vez mais qualitativo. Para Medeiros et al (2015), também é importante constatar que a atividade da enfermagem na triagem se coloca enquanto preventiva, seja nas orientações dadas aos pacientes, seja em constatação hábil de elementos capazes de sinalização para infartos ou acidentes vasculares cerebrais.

Isso porque o diagnóstico antecipado pode maximizar as chances de sobrevivência em até 30%, mas precisam ser viabilizadas em modo cooperativo, especializado e com destaque para processos informacionais e práticos. Segundo Medeiros et al (2015), é importante que o enfermeiro de triagem no exercício de verificação cardiológica se atente para o seu campo de atuação mediante a construção de hábitos capazes de otimizar sua prática. Em outras palavras, para mudança comportamental e enraizamento das atividades diárias faz-se necessário apropriar-se da chamada teoria das práticas.

O campo de estudos é vasto e abrange diferentes áreas de atuação. Mas no campo da saúde, a teoria das práticas implica no reconhecimento da necessidade de observar as ações empreendidas e aprimorar atitudes que não estão aparentadas com ideais mais próximos das atribuições da enfermagem.

Segundo Morins (2016), o sistema de Manchester para classificação de risco ainda é o melhor para detecção de problemas cardíacos, sendo necessária sua aplicação com isonomia, ética e foco em resultados mais promissores com atenção para a diminuição da mortalidade e acompanhamento informacional do paciente.

Por mais que os arquivos de acompanhamento não sejam restritos para a enfermagem no acolhimento, faz-se relevante considerar sua abrangência dentro do espaço da unidade, por meio de internet ou intranet.

No primeiro, a rede de informações sobre o acompanhamento sequencial do paciente é feita com rapidez e maior facilidade, porém, com menor segurança. Na segunda, já maior segurança, mas restrição informativa e capacidade de acesso apenas dentro do ambiente de trabalho (GOMES et al, 2014).

Com relação à cardiologia e a atenção da enfermagem, Lopes et al (2012) apontam que esse acompanhamento informacional mais efetivo é importante para que os retornos do paciente possam ser mapeados, as informações do acolhimento sejam comparadas e haja possibilidade de nortear a evolução ou retração do quadro. Mas o trabalho da enfermagem não pode ter eficácia apenas em exclusividade da profissão. O direcionamento para profissional especialista também é interessante e precisa ser edificado em hospitais e unidades de saúde.

Porém, segundo estudos realizados por Coelho et al (2011), o quantitativo de contratações para cardiologia em hospitais e unidades públicas é inferior ao necessário para atendimento das demandas. Em muitos casos, pacientes acabam tendo complicações cardíacas na fila, processos que poderiam ser minimizados se houvesse maior participação de cardiologistas em espaço hospitalar.

Mesmo assim, a questão de contratação médica não é um problema exclusivo da cardiologia, sendo essa uma luta maior do que a apresentada até então. Para Da Silva Correia (2020), o conhecimento dos protocolos de atendimento de pacientes com complicações cardíacas precisa ser conhecido pelo enfermeiro de triagem. Por mais que seu trabalho no acolhimento seja mais direcionado a uma classificação inicial, é importante que essa preparação exista, tanto para conhecimento interno quanto para especialidade no trabalho cotidiano.

Cada Estado possui normativas próprias para atendimento cardiovascular, sempre relacionadas com as prerrogativas e normativas efetivadas por conselhos regionais e pelo Conselho Federal. Esses protocolos

incluem procedimentos para realização de atendimento a partir de queixa do paciente para dor torácica, sua incidência leve com doenças cardiovasculares e a realização de exames complementares adicionais à consulta em casos onde haja diagnóstico prévio de problemas cardiovasculares (GOMES et al, 2014).

O processo de acolhimento na enfermagem cardiológica se edifica a partir de pressupostos teóricos e técnicos nos quais encontram-se pressupostos governamentais de ordem internacional e nacional. Existem normativas internas para atendimento dos pacientes no primeiro momento do atendimento, mas estes estão diretamente associados a políticas internacionais dos quais não são discordantes. As questões que envolvem o acolhimento vão além da classificação de risco no qual o paciente se encontra (GOMES et al, 2014).

Além dos preceitos éticos e procedimentais, Coelho et al (2011) enaltecem que o acolhimento na enfermagem cardiológica é uma forma de abordagem do paciente, percebendo suas necessidades físicas, até processos emocionais, fragilidades, incertezas e fisionomia, indicativos que podem reiterar cada classificação e facilitar o processo, com maior justiça. O atendimento capacitado reitera parâmetros legislativos e práticos, com vantagens e desvantagens em sua consolidação.

Em um primeiro momento, o acolhimento na enfermagem cardiológica é uma maneira de se articular a avaliação inicial que será utilizada pelo médico, mas que também poderá ser modificada. É uma via inicial que possibilita ao médico realizar as perguntas necessárias a fim de alcançar maior eficiência diagnóstica. A realização parcial, incompleta, fragmentada, traz maior necessidade de direcionamento pelo médico (COELHO et al, 2011).

Porém, mais do que uma forma de facilitar o atendimento médico, o acolhimento na enfermagem cardiológica também se coloca como processo situacional de sintomas anteriores, pois é nele que o

paciente pode perceber alguma comodidade anterior, como pressão arterial alta ou índice glicêmico em percentuais elevados ou diminutos, o que prioriza atendimento e possibilita a conjunção dos fatos para melhor tratamento ou encaminhamento (COELHO et al, 2011).

No que tange à COVID-19, o acolhimento na enfermagem cardiológica é de fundamental e, ao mesmo tempo, complexa importância, pois cabe o diagnóstico inicial da COVID e o encaminhamento das informações para o médico. A superlotação dos hospitais também impacta no acolhimento, pois pacientes com falta de ar, dificuldades de sentir gosto ou cheiro, palpitações cardíacas, tosse intensa e outros sintomas podem exigir atendimento emergencial, assim como pessoas com outros sintomas (SIMONETTI, 2020).

A COVID é uma enfermidade nova, o que dificulta uma classificação imediata. Ao mesmo tempo, é uma doença que varia em seus padrões de latência, principalmente por conta de sua adaptação no organismo e a variedade de cepas e sua ainda dificultada percepção. A atenção da enfermagem na triagem com pacientes que possuem suspeita de COVID inclui processos regionais de ação, como a realização de teste PCR ou testes simples, estes últimos mais comuns. Mas existe uma atmosfera que pode se tornar tensa na triagem porque muitos pacientes ainda estão em estágio de negação e outros acreditam ter imediata necessidade de respirador (GUIMARAES et al, 2021).

Diante de todas essas questões emocionais, ao enfermeiro cabe o controle sobre a ação e a realização dos processos para detecção de saturação e confirmação de necessidade especializada no atendimento ou se há como aguardar em classificação de risco menor. Até porque a avaliação profissional feita com autoridade e segurança passa ao paciente confiabilidade no resultado, já que a colocação do enfermeiro em seu posto já pressupõe o domínio de conhecimento técnico perante o contexto verificado.

O acolhimento na enfermagem cardiológica em situação de COVID ainda precisa levar em conta os pacientes que estão com algum familiar, pois é possível que este também precise verificar saturação ou mesmo realizar teste rápido para afirmação de anticorpos. Mesmo assim, se não houver o cadastro no sistema, o processo não pode ser feito (GUIMARAES et al, 2021).

Ainda deve-se considerar a falta de insumos e a pressão do sistema, o que faz com que pacientes que teriam de ser internados tenham de aguardar leito dentro ou fora das dependências do espaço de saúde em questão. Assim, a ação da enfermagem no processo de triagem é fundamental para classificar os riscos do paciente com COVID ou com outra dificuldade e confirmar um atendimento de qualidade (GUIMARAES et al, 2021).

Em períodos anteriores à COVID, Da Silva Correia (2020) aponta que a situação emocional também precisa ser considerada. O processo de acolhimento é o primeiro contato do paciente com o serviço de saúde, visto que a área de recepção e o cadastro inserem apenas aspectos básicos da entrada, de modo que haja identificação do sujeito a ser atendido.

Mas o acolhimento já especifica a atenção para questões de ordem mais voltada à saúde, com verificação de elementos capazes de adiantar a fila e promover a resolução do problema. É importante ao enfermeiro observar o comportamento desses sujeitos em face dos resultados de cada um dos exames prévios realizados, visto que alguns podem tentar demonstrar agravamento do próprio quadro para ter classificação de prioridade mais elevada e "furar" a fila.

De modo algum cabe ao enfermeiro acusar o paciente ou mencionar tentativas de manipulação da classificação, da mesma forma que familiares ou pessoas próximas do enfermeiro atendidas por ele não devem ter classificação elevada para sobressair em relação ao local de espera. Os processos de seleção

precisam ser edificados pela observação e pela ética (GOUVEIA et al, 2015).

A ética na enfermagem vai além da triagem cardiológica e perpassa toda a relação pela qual se estrutura o contato entre profissional, colegas, autoridades e pacientes. Em cada um desses momentos, é preciso que haja integridade no atendimento, compreensão de suas atribuições, esforço para manutenção e prevenção da vida, confidencialidade e restritividade das informações dentro do espaço hospitalar, preservação da idoneidade local, assim como outros elementos (GOUVEIA et al, 2015).

Essa relação ética precisa perpassar a enfermagem como um todo, sendo trabalhada em cursos técnicos, técnico-superiores ou superiores. Aliás, esse é um ponto importante da formação na enfermagem, pois os níveis de conhecimento apreendidos nos cursos técnicos e superiores podem ser significativamente diferentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dessas questões, verifica-se que a atenção da enfermagem no acolhimento, quando direcionada a problemas de ordem cardiológica, pode ser de significativa relevância para o trabalho. A capacitação profissional é essencial para que esse trabalho realmente minimize a incidência de equívocos e promova a realização de alterações nas práticas, ênfase no compromisso laboral, adequação das atribuições da enfermagem e um trabalho interdisciplinar e multiprofissional.

Os objetivos foram alcançados, na medida em que foi possível analisar aspectos teóricos da importância de percepção cardiológica, em suas particularidades, na triagem. Os autores selecionados dialogam com a relação entre atribuições e especialidades para melhor cumprimento da atividade, evidenciando processos e práticas capazes de minimizar

riscos e trazer mais eficácia para o cenário da triagem, seja em Hospital ou Unidade básica de saúde.

Diante disso, o estudo corrobora para se pensar a triagem como um momento para se adequar problemas cardiovasculares, seguir protocolos e, mais do que isso, trazer efetivos benefícios para os pacientes. Mesmo assim, compreender que existe um cenário ideal é um cenário real é parte integrante de um processo de saúde que se pauta pela ética e pela melhoria dos resultados, mas que precisa de maior estrutura e recursos humanos, tecnológicos e técnicos, assim como estruturais, para aproximar o real e o ideal.

REFERÊNCIAS

- COELHO, Filipe Utuari de Andrade et al. Carga de trabalho de enfermagem em unidade de terapia intensiva de cardiologia e fatores clínicos associados. **Texto & Contexto-Enfermagem**, v. 20, n. 4, p. 735-741, 2011.
- DA SILVA CORREIA, Dayse Mary et al. Teleorientação a hipertensos resistentes durante a pandemia por COVID-19: uma ação inovadora na enfermagem. **Enfermagem em Foco**, v. 11, n. 2. ESP, 2020.
- DE CAMPOS, André Luis. Atendimento de Emergência Realizado por Profissionais de Enfermagem, Médico, Bombeiros e Demais Profissionais Treinados a Vítimas de Acidentes e Catástrofes. *Revista de Medicina e Saúde de Brasília*, v. 4, n. 1, 2015.
- DURO, Carmen Lucia Mottin; LIMA, Maria Alice Dias da Silva. O papel do enfermeiro nos sistemas de triagem em Emergências: análise da literatura. *Online Brazilian Journal of Nursing* [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro. Vol. 9, n. 3 (2010), f. 1-13, 2010.
- FRANCO, Betina et al. Associações entre discriminadores do Sistema de Triagem de Manchester e diagnósticos de enfermagem. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, v. 39, 2018.
- GOMES, Eduardo Tavares et al. Nursing diagnosis applied to a reference service in cardiac emergencies/Diagnósticos de enfermagem aplicados em um serviço de referência em emergências cardiológicas. **Revista de Enfermagem da UFPI**, v. 3, n. 2, p. 16-24, 2014.
- GOUVÊA, V. E. et al. Avaliação do sistema de triagem de Manchester na síndrome coronariana aguda. **International Journal of Cardiovascular Sciences**, v. 28, n. 2, p. 107-113, 2015.
- GUIMARÃES, Nathalia Sernizon et al. Aumento de óbitos domiciliares devido a parada cardiorrespiratória em tempos de pandemia de COVID-19. **Arquivos Brasileiros de Cardiologia**, v. 116, n. 2, p. 266-271, 2021.
- KOERICH, Cintia; ERDMANN, Alacoque Lorenzini. Gerenciando práticas educativas para o cuidado de enfermagem qualificado em cardiologia. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 69, n. 5, p. 872-880, 2016.
- LOPES, Camila Takáo et al. Diagnósticos de Enfermagem validados em Cardiologia no Brasil: revisão integrativa de literatura. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 25, n. 1, p. 155-160, 2012.
- MEDEIROS, Ana Lúcia et al. Oximetria de pulso em triagem de cardiopatias congênitas: conhecimento e atuação do enfermeiro. **Cogitare Enfermagem**, v. 20, n. 3, 2015.
- MORINS, Ana Luísa Aveiro Castro. **Validade preditiva do protocolo de triagem de manchester na avaliação da carga de trabalho de enfermagem**. 2016. Tese de Doutorado.
- PENNA, Cláudia Maria de Mattos; FARIA, Roberta Souto Rocha; REZENDE, Gabrielli Pinho de. Acolhimento: triagem ou estratégia para universalidade do acesso na atenção à saúde?. *Revista Mineira de Enfermagem*, v. 18, n. 4, p. 815-829, 2014.
- SAVIETO, Roberta Maria et al. Enfermeiros na triagem no serviço de emergência: autocompaixão e empatia. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, v. 27, 2019.
- SIMONETTI, Sérgio Henrique. Estresse e Ansiedade dos profissionais de Enfermagem na pandemia COVID 19. **Saúde Coletiva (Barueri)**, v. 10, n. 57, p. 3393-3394, 2020.

DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

SUSTAINABLE DEVELOPMENT

Regilane Ribeiro Sansão ¹
Cristiano de Assis Silva ²

RESUMO

INTRODUÇÃO: A partir do processo de globalização, ocorreu uma sobrecarga no meio ambiente com a exploração dos recursos naturais e, paralelamente, um descarte dos resíduos direto na natureza, cujos resultados são vistos até hoje. Com o avanço tecnológico, esse processo se intensificou, aumentando ainda mais os impactos na natureza, que resultou em inúmeros problemas ambientais. **METODOLOGIA:** Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, com enfoque descritivo e exploratório, tecendo cunho bibliográfico que abarca a temática. **CONSIDERAÇÕES FINAIS:** os debates envolvendo questões relacionadas ao meio ambiente começaram a partir de uma resposta às crises ambientais que se destacavam no planeta. Dessa forma, estabeleceu-se uma agenda de reuniões com o objetivo de fortalecer as discussões sobre o tema.

PALAVRAS-CHAVE: Sustentabilidade; Ambiental; Economia.

ABSTRACT

INTRODUCTION: From the globalization process, there was an overload on the environment with the exploitation of natural resources and, in parallel, a waste disposal directly into nature, the results of which are still seen today. With technological advances, this process has intensified, further increasing the impacts on nature, which has resulted in numerous environmental problems. **METHODOLOGY:** It is a qualitative research, with a descriptive and exploratory focus, weaving bibliographic nature that covers the theme. **FINAL CONSIDERATIONS:** the debates involving issues related to the environment started from a response to the environmental crises that stood out on the planet. Thus, an agenda of meetings was established with the objective of strengthening discussions on the topic.

KEYWORD: Sustainability; Environmental; Economy.

¹ Pós Doutoranda em Ciências da Educação. Doutora em Ciências da Educação pela ACU – Absolute Christian University. Mestre em Economia Empresarial - Universidade Candido Mendes, UCAM. Graduação em Ciências Económicas - Faculdade Cinecista de Vila Velha, FACEVV. E-mail: resansao@hotmail.com. Currículo Lattes: lattes.cnpq.br/5387684252971946

² Pós Doutorando em Ciências da Educação. Doutor em Ciências da Saúde Coletiva e Mestre em Ciências da Educação pela ACU – Absolute Christian University. Especialista em Docência do Ensino Superior, Nutrição Clínica e Saúde Coletiva. E-mail: cristiano.wc32@gmail.com. Currículo Lattes: lattes.cnpq.br/7723981451094769

INTRODUÇÃO

Face à elevada degradação do meio ambiente provocada pelos processos produtivos, a questão do desenvolvimento sustentável vem sendo mantida no centro dos debates, principalmente os acadêmicos. As discussões em torno desse tema abrangem as dimensões que acabam conceituando desenvolvimento sustentável.

A partir do processo de globalização, ocorreu uma sobrecarga no meio ambiente com a exploração dos recursos naturais e, paralelamente, um descarte dos resíduos direto na natureza, cujos resultados são vistos até hoje. Com o avanço tecnológico, esse processo se intensificou, aumentando ainda mais os impactos na natureza, que resultou em inúmeros problemas ambientais.

Por conta da preocupação com as consequências da globalização pela atividade econômica e os diferentes problemas ambientais recorrentes, a ONU passou a ocupar-se do tema, iniciou discussões sobre o assunto e, então, criou uma agenda de conferência a nível mundial.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, com enfoque descritivo e exploratório, tecendo cunho bibliográfico que abarca a temática.

DESENVOLVIMENTO

O artigo contextualiza os fatos históricos dos principais eventos que surgiram e as discussões sobre o conceito de desenvolvimento sustentável, que foi consagrado no *Relatório Nosso Futuro Comum* ou *Relatório Brundtlan*. Destaca também as principais conferências realizadas pela ONU.

O primeiro evento para discutir questões ambientais de maneira global e alertar sobre os

problemas da degradação ambiental foi a *Conferência de Estocolmo*, em 1972. Vinte anos após esse evento, em 1992, aconteceu o evento *ECO-92* ou *Rio-92*, conhecido como *Cúpula da Terra* ou *Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento*, que se destacou por conta das metas estabelecidas, responsáveis pelos principais marcos da história em relação às políticas internacionais sobre meio ambiente. Em 2002, a ONU promoveu, em Johannesburgo, o *Rio+10*, também conhecido como *Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável*, cujo encontro destacou a questão do desenvolvimento sustentável com base nos recursos naturais e firmou comprometerimentos dos países membros com ações mais concretas.

DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL EM SUAS VÁRIAS VERTENTES: AMBIENTAL, ECONÔMICA, SOCIAL, POLÍTICA E CULTURAL

A evolução da população, somada com o crescimento dos centros urbanos e industriais, vem causando impactos negativos ao meio ambiente. Tais transformações acarretaram uma nova relação do planeta com a sociedade. Surge, portanto, um movimento ligado à conscientização das questões que envolvem desenvolvimento sustentável.

Kronemberger (2011) afirma que políticas públicas, academias, mídias, projetos, entre outros agentes, usam o conceito de desenvolvimento que sofreu inúmeras transformações ao longo do tempo e trouxe vários adjetivos, como “desenvolvimento social”, “desenvolvimento humano”, “desenvolvimento econômico”, “desenvolvimento sustentado”, “desenvolvimento sustentável”, “desenvolvimento local”, entre outros.

O termo desenvolvimento sustentável é resultado de estudos teóricos que evoluíram conforme a necessidade em sua trajetória em relação à natureza e à sociedade, com o objetivo de

responder questões de gestão ambiental e de desenvolvimento. O desenvolvimento sustentável se fundamenta em três pilares igualmente importantes: “relevância social, prudência ecológica e viabilidade econômica” (SACHS, l., 2002, p. 35).

Em 1987, a expressão Desenvolvimento Sustentável foi conceituada como “progresso econômico e social” (VEIGA, 2008, p. 113), formulada no relatório da *Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento* ou *Relatório Brundtland*.

O relatório defendia a distribuição das riquezas, com objetivo do desenvolvimento global, a partir de um acordo entre países pobres e ricos. Neste mesmo relatório, foi registrado o conceito de desenvolvimento sustentável; mais tarde, o termo foi consagrado e passou a ser o termo oficial da ONU. Para o *Relatório Brundtland*, desenvolvimento sustentável é “atender às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem a suas próprias necessidades.” (CMMAD, 1991, p. 9).

É a mesma ideia expressa na relação entre “a solidariedade sincrônica com as gerações presentes e a solidariedade diacrônica com gerações futuras” (SACHS, 2002, p.67). A evidência nestas definições é de que deve haver um objetivo comum, perante toda a humanidade, de sobrevivência no presente com garantia de melhor qualidade de vida para as gerações futuras.

Tenório (2004) argumenta que o desenvolvimento sustentável é combinado por três dimensões: empresarial, ambiental e econômica. A dimensão é sustentada em uma estrutura transversal composta por: legislação, sociedade civil e formas de governo, as quais são agentes que contribuem para o processo de desenvolvimento. A finalidade inerente ao conceito é ter crescimento econômico, mantendo a preservação do meio ambiente e garantindo o respeito dos agentes sociais, com objetivo de melhoria na qualidade de vida social. Para o autor,

existe um confronto entre desenvolvimento e crescimento. A diferença é que o desenvolvimento é focado na distribuição de riqueza e leva em consideração a condição ambiental do planeta. Já o crescimento está focado no acúmulo de riquezas sem se importar com a justiça e a igualdade social.

Contudo, o desenvolvimento sustentável abarca muitos outros valores. Uma das definições de desenvolvimento local, apresentado no livro da Kronemberger, defende que:

O DS não se limita ao crescimento econômico, pois a experiência dos atuais países periféricos e semiperiféricos, como o Brasil, mostram que, embora ele seja importante, não é suficiente; outros fatores são necessários: sociais, culturais, ambientais, institucionais e políticos (relacionados à redução da pobreza e das desigualdades sociais, à geração de empregos, à conservação ambiental, etc. (Kronemberger, 2011 p.18).

Boff corrobora a importância do desenvolvimento sustentável.

Dito em termos simples, o desenvolvimento sustentável visa melhorar a qualidade de vida humana enquanto humana. Isso implica em valores universais como vida saudável e longa, educação, participação política, democracia social e participativa e não apenas representativa, garantias de respeito aos direitos humanos e de proteção contra a violência (BOFF, 1999.p.138).

Para alcançar o desenvolvimento sustentável é necessário que haja planejamento e reconhecimento de que os recursos naturais são escassos. Portanto, partindo desse princípio, a educação ambiental é parte vital. São processos por meio dos quais a coletividade e o indivíduo constroem conhecimentos, valores sociais, atitudes e habilidades direcionados para a conservação ambiental.

O desenvolvimento, em qualquer concepção, deve resultar do crescimento econômico, acompanhado de melhoria na qualidade de vida, ou seja, deve incluir alterações da composição dos produtos e a alocação de recursos pelos diferentes setores da economia, de forma a melhorar os indicadores de bem-estar econômico e social (pobreza, desemprego, desigualdade, condições de saúde, alimentação, educação e moradia). (OLIVEIRA, 2002, P.38).

O desenvolvimento sustentável pode ser analisado por dimensões diferentes, porém interdependentes, isto é, não é possível isolá-las apesar de apresentarem semelhanças. Sachs (2000) conceitua desenvolvimento sustentável como diferentes dimensões em um contexto global:

- **DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL - AMBIENTAL**

O princípio do desenvolvimento sustentável em relação ao ambiental é a possibilidade de obtenção de resultados contínuos no processo de desenvolvimento e planejamento das atividades produtivas em harmonia com a terra, com aproveitamento durável dos recursos, levando em consideração a proteção da capacidade produtiva dos recursos naturais, potencializando seus efeitos em relação à distribuição de renda com a educação ambiental e assegurando apoio das autoridades competentes.

A educação ambiental é um instrumento importante no avanço para a conscientização e faz parte do processo de desenvolvimento sustentável para explicar a relação do homem com a natureza e, assim, promover hábitos de cidadania, com atitudes responsáveis em relação ao meio ambiente. A preservação do meio ambiente representa uma mudança ética e moral dos indivíduos, representa uma mudança de hábitos de consumo e promove o desenvolvimento social e econômico de acordo com a capacidade do ecossistema.

Sorrentino (2002) afirma que é necessário despertar em cada indivíduo sua responsabilidade no meio em que vive em

relação à preservação do meio ambiente. Deve-se deixar de ser sujeito passivo, que só observa o que está acontecendo; e passar para sujeito ativo, aquele que além de observar faz algo pela natureza.

- **DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL – ECONOMIA**

O desenvolvimento é baseado na melhor utilização e no gerenciamento dos recursos escassos, por um fluxo regular de investimento público e privado. A eficiência econômica deve ser avaliada mais em termos macroeconômicos do que por critérios de lucratividades empresariais.

- **DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL – SOCIAL**

Trata da busca de uma conformidade social, com uma justa e igualitária distribuição de renda e com o acesso aos serviços básicos sociais.

A distribuição de renda é pauta direcionada a uma sociedade onde há desigualdade entre pobres e ricos. Esta discussão tem como objetivo acabar (ou reduzir) com a concentração de renda e as imensas disparidades econômicas, melhorando a qualidade de vida da população com mais equidade dos serviços sociais.

O crescimento da população nos centros urbanos ocorridos por meio de fenômenos migratórios é bastante preocupante, devido aos sérios problemas causados. O crescimento sem planejamento das cidades, de forma desordenada, acaba contribuindo com a escassez de padrões mínimos de obras urbanas, como rede de esgoto, abastecimento de água e até fornecimento de energia elétrica, sem acesso aos padrões mínimos de higiene e de segurança. O aparecimento de bairros sem infraestrutura é herança de um processo de industrialização, pelo qual as condições de vida são cada vez mais desumanas, um cenário que mostra verdadeiras violações dos direitos humanos de forma geral.

Para Maglio (1999), quanto ao desenvolvimento sustentável nos centros urbanos, nas regiões de populações pobres, os desafios são ainda maiores, por causa do acúmulo de problemas ambientais. Isso ocorre devido ao acesso precário aos serviços essenciais básicos de infraestrutura urbana, como recolhimento de lixo, abastecimento de água, serviço de esgoto; impossibilitando a igualdade dos serviços sociais.

- **DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL –**

POLÍTICA

Diz respeito aos processos participativos das associações e às tomadas de decisões públicas orientadas para o desenvolvimento humano, com o objetivo de reduzir os conflitos sociais, respeitar os direitos humanos e garantir o tratamento com igualdade entre os países.

• DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL - CULTURA

Os fatores culturais exercem um papel considerável na sustentabilidade. Neste contexto, cultura define um conjunto de exemplos comportamentais e de processos em desenvolvimento que refletem o que pensamos e como atuamos. A cultura sempre se fez presente na evolução dos povos, cada uma em sua respectiva sociedade, com sua história, seus valores e seu modo de vida, com respeito e tradição.

O desenvolvimento cultural discute as mudanças do modo de vida da população, a maneira de pensar e de agir, despertando a consciência ambiental e reduzindo o consumo de produtos que causam impactos no meio ambiente. Considera, também, como os povos enfrentam os recursos naturais com vistas para a criação de um mundo mais sustentável a todos os níveis da sociedade.

Desenvolvimento sustentável surgiu a partir da concepção de eco desenvolvimento em 1972, durante a *Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento*, onde sugeriu-se a denominação de “ecodesenvolvimento”, um desenvolvimento com uso consciente dos recursos naturais de forma que possibilitasse o crescimento. O conceito foi introduzido pelo então secretário da Conferência Maurice Strong.

Kronemberger (2011) destaca que, depois da década de 50, o conceito de “desenvolvimento” tornou-se mais definido e agregou conceptualmente as ideias de “crescimento econômico”, “ecodesenvolvimento”, “desenvolvimento sustentável”, “governança global”, entre outras. Esta nova noção de desenvolvimento reformulou a aplicação e a reflexão a níveis internacionais, porém, houve um descontentamento por conta de que uns

são beneficiados e outros não, enriquecendo poucos e muitos ficando cada vez mais pobres.

Sachs (1993) define ecodesenvolvimento como novas diversidades de crescimento, uma prospecção de novos padrões de crescimento sem danificar o meio ambiente. O autor promove outros direcionamentos ao ecodesenvolvimento afirmando que “se deve ter uma visão holística dos problemas da sociedade, e não focar apenas na gestão dos recursos naturais. (SACHS, 93, p.29)

A ONU promoveu uma conferência sobre o meio ambiente em Estocolmo. A *Conferência de Estocolmo* na Suécia, em 1972, foi a primeira conferência mundial sobre meio ambiente, um passo importante para alertar a respeito dos problemas de degradação do meio ambiente. Nesta conferência, um dos assuntos discutidos foi a contaminação por conta da industrialização, que trouxe crescimento populacional na zona urbana. No evento, os países desenvolvidos buscavam soluções por conta da devastação do meio ambiente e os países subdesenvolvidos questionavam soluções de problemas relacionados à insuficiência de alimento para toda a população.

A conferência da ONU, em 1972, produziu um documento sobre a proteção e o desenvolvimento do meio ambiente, com 26 princípios. Outro documento foi a criação da PNUMA – Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente –, com finalidades direcionadas para o meio ambiente, promovendo ações de uso consciente de recursos naturais para a conservação do planeta. O programa é voltado para a educação e a orientação em defesa do meio ambiente para gerações futuras.

Em 92, no Brasil, aconteceu a *Conferência das nações unidas sobre desenvolvimento e meio ambiente*, mais especificamente a *Rio 92* ou a *ECO 92*. O evento fez um paralelo a nível mundial sobre a importância do desenvolvimento social, econômico e a utilização dos recursos naturais com objetivos de

controlar as expectativas globais. Teve também, como finalidade, buscar medidas para conseguir diminuir a degradação ambiental, objetivando a preservação do meio ambiente para as futuras gerações e apresentou discussões em busca de um modelo de crescimento econômico adequado à equidade em relação ao meio ambiente.

A cúpula chegou ao consenso de que o problema do meio ambiente era causado pelos países mais ricos, por conta da exploração; e os países pobres necessitavam, além de recursos, de bons gerenciamentos tecnológicos para seguir o conceito de fato Desenvolvimento Sustentável como direcionamento de mudanças em relação ao desenvolvimento global e aprovaram uma lista de planos de ações acordados entre os países.

Como resultado dessa conferência, criou-se uma Convenção sobre Mudanças Climáticas, que mais tarde originou o Protocolo de Kyoto, tratado internacional que trata sobre o crescimento do efeito estufa, o aquecimento global e a assinatura da Agenda 21. Tal Agenda configurou um instrumento de planejamento participativo visando o desenvolvimento sustentável.

O evento *Rio 92* registrou uma série de documentos importantes para o desenvolvimento sustentável, quais sejam: Declaração do Rio sobre Ambiente e Desenvolvimento, Carta da Terra, reforça Agenda 21 e Três Convenções internacionais (diversidade biológica, mudança do clima e, posteriormente, combate à desertificação). Nesta reunião, foi concluído que houve um aumento da pobreza e da degradação ambiental.

Em 2002, em Joanesburgo, África do Sul, foi realizada a conferência conhecida como *Rio+10 e Cúpula da Terra*, com objetivos de fortalecer acordos firmados em encontros anteriores e identificar novas prioridades.

Os resultados importantes da Cúpula são as reafirmações das metas para acabar com a pobreza e

garantir saúde, saneamento e água. Chegou-se ao consenso de que as propostas planejadas na *Rio /92* não funcionaram conforme o planejado e era preciso intensificar ações concretas, incluindo alguns componentes como: sustentabilidade integrada às dimensões ambiental, econômica, social, política e cultural, como pilares que dão suporte à sustentabilidade.

Este mesmo documento (Rio+10 e Cúpula da Terra) reforçou a necessidade das mudanças no comportamento do consumidor, a proteção dos recursos naturais e a preocupação com a situação de pobreza e de extrema pobreza. Este último é um requisito fundamental para o alcance do desenvolvimento sustentável, principalmente nos países subdesenvolvidos.

Neste encontro, foram incluídos mais dois temas que já tinham sido discutidos em eventos anteriores, que são as questões de “política de criação de fundo mundial de solidariedade para erradicação da pobreza e o fortalecimento do conceito de parcerias entre diferentes atores sociais para a dinamização e eficiência de projetos”.

Em 2015, foi aprovada, por unanimidade, pelos países membros da organização, a Agenda 2030, que apresenta 17 objetivos do desenvolvimento sustentável, com foco em cinco dimensões que atinge toda a humanidade de planeta: Pessoas, Planetas, Parceria, Paz, e Prosperidade.

Pessoas – Acabar com a pobreza e a extrema pobreza, garantindo a igualdade e um ambiente com dignidade.

Planeta – Proteção do planeta, com consumo consciente, e medidas para o combate da mudança do clima; garantindo a sobrevivência presente e a futura.

Parceria - União de todos com base na solidariedade, para fortalecer o Desenvolvimento Sustentável.

Prosperidade – Realização pessoal com progresso econômico, tecnológico e social.

Paz – países pacíficos, o povo mais livre e sem medo.

A Agenda 2030 passou a ser uma expectativa

para sanar os problemas da humanidade, logo, apresenta um plano de ação para que todos possam trabalhar em parceria para atingir os objetivos.

De forma simples, desenvolvimento sustentável pode ser definido como crescimento econômico paralelo à preservação do meio ambiente, com foco na justiça social, no desenvolvimento humano e na busca da igualdade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo das análises dos fatos históricos, é possível concluir que os debates envolvendo questões relacionadas ao meio ambiente começaram a partir de uma resposta às crises ambientais que se destacavam no planeta. Dessa forma, estabeleceu-se uma agenda de reuniões com o objetivo de fortalecer as discussões sobre o tema.

A primeira principal reunião da cúpula da ONU aconteceu em Estocolmo e destacou que as ações dos homens estavam colocando em risco a natureza, colocando em risco a sobrevivência humana. O resultado foi uma elaboração de um plano de ação a nível mundial para a busca de ações capazes de solucionar os problemas ambientais.

Em 1992, a discussão também foi voltada para o problema de degradação ambiental, com intenção de um novo modelo de crescimento econômico, com conscientização do consumo de forma a equilibrar o ecossistema. Mais tarde surgiu o Protocolo de Kyoto e a assinatura da Agenda 21.

Em 2002, a *Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável*, também conhecida como *Rio + 10*, chamou a atenção pelo conjunto de iniciativas com objetivo de reduzir a pobreza e a extrema pobreza, com reafirmação das ações propostas em conferências anteriores.

Por fim, em 2015, foi concluído um documento, após debates entre países membros da ONU, que intensificou o acordo entre as partes que se

comprometeram com o progresso de ações em direção aos novos objetivos de desenvolvimento sustentável, com prazo até 2030, denominado *Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*.

REFERÊNCIAS

BOFF, L. **Saber Cuidar**: ética do humano – Compaixão pela Terra. Petrópolis RJ:Vozes, 1999.

CMMAD – Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. Nosso futuro comum. 2a ed. Tradução de Our common future. 1a ed. 1988. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1991.

KRONEMBERGER, D. **Desenvolvimento local sustentável**: uma abordagem prática. São Paulo: Senac, 2011. E-book.

MAGLIO, I. C. **Cidades Sustentáveis**: preservação, controle e mitigação de impactos ambientais em áreas urbanas. In: PHILIPPI, JR. A., MAGLIO, I. C., COIMBRA, J. A. A. Municípios e Meio Ambiente: perspectivas para a municipalização da gestão ambiental no Brasil. São Paulo: ANAMA, 1999.

OLIVEIRA, G.B. (2002). **Uma discussão sobre o conceito de desenvolvimento**. Revista da FAE, Curitiba, v.5, n.2

SACHS, I. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável**. Rio de Janeiro : Garamond, 2002.

SACHS, I. **Estratégia de transição para o século XXI**. In: BURSZTYN, M. Para pensar o desenvolvimento sustentável. São Paulo: Brasiliense,1993.

SACHS, I: **Caminhos para o Desenvolvimento Sustentável**. In: STROH, Paula Yone (Org.). Rio de Janeiro: Garamond, 2000

SORRENTINO, M. **Desenvolvimento Sustentável e Participação**: algumas reflexões em voz alta. In: CASTRO, R. S. de. Et. al. (orgs.). Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania. São Paulo: Cortez, 2002.

TENÓRIO, Fernando Guilherme Tenório (Org). **Responsabilidade Social Empresarial**: Teoria e Prática. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2004.

VEIGA, J. E. **Desenvolvimento sustentável**: o desafio do século XXI. 3. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

GESTÃO EDUCACIONAL DEMOCRÁTICA

DEMOCRATIC EDUCATIONAL MANAGEMENT

Abraão Danziger de Matos¹

RESUMO

Em qualquer sociedade, a educação é considerada um pilar básico do bem-estar. A sociedade, a cultura e a política de um país influenciam muito a educação nas escolas. Por outro lado, a educação também influencia a sociedade. Portanto, para transformar em uma sociedade bem desenvolvida é essencial fortalecer a base da educação nas escolas, faculdades e universidades. Mas, uma vez que a complexidade das decisões administrativas, bem como a incapacidade humana de ver o futuro atrapalham a racionalidade bem-sucedida, o propósito da democracia na gestão educacional é compensar essas limitações, em parte pela demarcação clara nas áreas de responsabilidade de cada membro com base em sua competência e treinamento prévio e em parte por regras formais e boa comunicação. As decisões para o cumprimento das metas educacionais devem ser tomadas coletivamente (democraticamente) sob a liderança de um gestor. Quase os cidadãos de cada país em todo o mundo acreditam na democracia. No entanto, para alcançar uma sociedade democrática é necessário sensibilizar as pessoas sobre a democracia e seus benefícios. A melhor maneira de educar as pessoas sobre a democracia é incorporar a educação e a gestão democráticas nas escolas. Este artigo de pesquisa é um esforço para desenvolver uma compreensão da educação e gestão democrática e seu significado na era de hoje.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Democrática; Gestão; Cidadania; Escolas; Gestão Educacional.

ABSTRACT

In any society, education is considered a basic pillar of well-being. A country's society, culture and politics greatly influence education in schools. On the other hand, education also influences society. Therefore, to transform into a well-developed society it is essential to strengthen the foundation of education in schools, colleges and universities. But since the complexity of administrative decisions, as well as the human inability to see the future, hinder successful rationality, the purpose of democracy in educational management is to compensate for these limitations, in part by clearly demarcating the areas of responsibility of each member based on their competence and prior training and in part by formal rules and good communication. Decisions to meet educational goals must be taken collectively (democratically) under the leadership of a manager. Almost the citizens of every country around the world believe in democracy. However, to achieve a democratic society it is necessary to sensitize people about democracy and its benefits. The best way to educate people about democracy is to incorporate democratic education and governance in schools. This research article is an effort to develop an understanding of democratic education and management and its meaning in today's era.

KEYWORDS: Democratic Education; Management; Citizenship; Schools; Educational management.

¹ Graduado em Informática para Gestão de Negócios pela FATEC -BS, pós graduado em Administração de Empresas pela UNINOVE de São Paulo – SP, mestrando em Educação pela ACU – Absolute Christian University. **E-mail:** estudentgc@gmail.com. **Currículo Lattes:** lattes.cnpq.br/5090787251819671

INTRODUÇÃO

É um fato inegável que o mundo se transformou em uma pequena aldeia. A velocidade da mudança aumentou e, na era da informação de hoje, as formas de acesso ao conhecimento, informação, necessidades humanas, expectativas e demandas começaram a mudar. Como resultado, novos conceitos e termos surgiram no campo da educação. Essa mudança afeta a gestão da educação também. Um desses conceitos é a gestão educacional e a democracia.

Yirci (2012) definiu a gestão educacional como essencialmente um serviço, atividade ou ferramenta, por meio do qual os objetivos fundamentais do processo educacional podem ser realizados de forma mais plena e eficiente. A gestão educacional preocupa-se com a utilização de recursos adequados e com a harmonização de relações e interações em ambiente adequado, de forma a favorecer a concretização dos objetivos de ensino e aprendizagem. A gestão educacional requer uma decisão racional na seleção dos melhores para o alcance dos objetivos educacionais acordados.

Mas, uma vez que a complexidade das decisões administrativas, bem como a incapacidade humana de ver o futuro atrapalham a racionalidade bem-sucedida, o propósito da democracia na gestão educacional é compensar essas limitações, em parte pela demarcação clara nas áreas de responsabilidade de cada membro com base em sua competência e treinamento prévio e em parte por regras formais e boa comunicação. As decisões para o cumprimento das metas educacionais devem ser tomadas coletivamente (democraticamente) sob a liderança de um gestor. O conceito de democracia, formado a partir das palavras gregas 'demos' significando povo e 'Kratos' significando poder, é considerado não apenas como governo do povo pelo povo, ou seja, um tipo de governo, mas também considerado como uma filosofia de vida e estilo de vida (BIESTA, 2006).

Nessa perspectiva, em escolas onde as diferenças individuais, os direitos humanos, os direitos e as liberdades fundamentais são respeitados, é natural que o conceito de democracia se faça sentir em todas as áreas da vida. A democracia, como um sistema respeitado, afeta profundamente a estrutura da educação, uma vez que apresenta a oportunidade de colocar o ser humano na posição de sujeito da vida, e reestrutura muitas áreas da economia ao direito, e da reorganização governamental à vida cotidiana dos indivíduos. Essa característica fez da democracia uma meta para a gestão educacional (OZPOLAT, 2010).

Igualdade, participação política e social, as decisões tomadas pela livre discussão e votação, a tradição do compromisso, a negação exata da violência na realização dos objetivos educacionais conduz à realidade, a participação e a liberdade que são formas de valores democráticos (WOOD, 2005).

A democracia, que é percebida como um modo de vida e princípios, só pode ser introduzida aos indivíduos por meio da educação de forma eficaz, adotando-se os valores básicos da democracia na gestão escolar por meio de um processo de educação democrática e estilo de liderança educacional. Neste contexto, pretende-se examinar a aplicação do processo de liderança democrática e seus princípios na gestão educacional.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, não exploratória, descritiva tecendo cunho bibliográfico para elencar visão crítica que circunda a questão da gestão democrática na educação.

GESTÃO EDUCACIONAL DEMOCRÁTICA

Em uma sociedade baseada na participação, empoderamento e democracia, a educação não deveria ser participativa, empoderadora e democrática? Os

Estados Unidos da América, por exemplo, baseiam-se na democracia e nos valores democráticos de participação significativa, iniciativa pessoal e igualdade e justiça para todos, os quais sua gestão educacional infunde no processo de aprendizagem esses valores fundamentais da sociedade. A gestão educacional democrática vê as pessoas não como recipientes passivos de conhecimento, mas antes como co-criadores ativos de seu próprio aprendizado. Eles não são produtos de um sistema educacional, mas sim participantes valiosos em uma comunidade de aprendizagem vibrante (CAINE, 2008).

A gestão educacional democrática parte da premissa de que cada pessoa é única, então cada pessoa aprende de uma maneira diferente. Ao apoiar o desenvolvimento individual de cada pessoa em uma comunidade escolar atenciosa, ajuda as pessoas a aprenderem sobre si mesmas, se envolverem com o mundo ao seu redor e se tornarem membros positivos e contribuintes da sociedade. Unir os valores democráticos ao processo administrativo educacional não é uma ideia nova (CAINE, 2008).

Orientada por essa visão, a gestão educacional democrática pode assumir inúmeras formas, cada uma delas moldada pelos participantes do ambiente educacional. Aqui estão algumas maneiras pelas quais a gestão educacional democrática é praticada por professores, alunos, escolas, programas e comunidades:

1. Os professores envolvem os alunos de forma criativa. Eles podem trabalhar em ambientes escolares mais convencionais, mas ainda fornecem aos alunos a chance de ter escolha em seu aprendizado. Esses professores vão além do currículo convencional para construir uma experiência mais relevante e envolvente que se conecte com a vida dos alunos.

2. As escolas podem implementar uma gestão educacional democrática no dia-a-dia. Eles podem empregar práticas como aprendizagem autogerida, tomada de decisão compartilhada, trabalho individualizado baseado em projetos e estágios na

comunidade escolhidos pelo aluno. Isso inclui escolas que usam o rótulo de "escolas democráticas" e outras que praticam esses valores e usam outra terminologia.

3. Fóruns significativos de voz do aluno, proporcionando aos alunos a oportunidade de fazer parte do planejamento educacional e da tomada de decisões por meio da União dos Estudantes e dos comitês de alunos-professores-gestores.

4. Os principais esforços de reforma dos alunos em suas escolas. Envolver os alunos no desenvolvimento de seus próprios planos de aprendizagem e na participação na tomada de decisões da escola.

A gestão educacional democrática é um meio e um fim em si mesma a longo ou curto prazo. No longo prazo, ajuda a desenvolver cidadãos bem informados que trabalham para criar uma sociedade democrática, vibrante e justa. No curto prazo, ele nutre indivíduos autodeterminados e atenciosos que gostam de aprender só por aprender. Aprender em um ambiente envolvente e participativo não é apenas para poucos privilegiados, porque a igualdade e a justiça estão em seu núcleo, a gestão educacional democrática deve estar disponível para todos os professores e alunos em uma estrutura escolar. Além disso, ensina professores e alunos com as habilidades e o pensamento crítico de que precisam para construir uma sociedade mais justa e socialmente justa (CAINE, 2008).

Embora pareça senso comum para uma sociedade democrática, basear sua abordagem educacional em valores democráticos. Estudos (DOYLE, 2002; MURPHY, 2002; CUNNINGHAM; CORDEIRO, 2005) mostraram que os ambientes educacionais que envolvem professores e alunos como participantes ativos na tomada de decisões que dizem respeito ao ensino e aprendizagem estão ligados a maior frequência e desempenho dos alunos, maior criatividade e conceitos aprendizagem e maior motivação intrínseca e determinação na aprendizagem.

Além disso, pesquisas recentes sobre o cérebro e cognitivas apontam para o valor do ambiente de aprendizagem da educação democrática para incluir elementos-chave como projetos colaborativos, mistura de idades, aprendizagem por meio de experiências ativas e a importância de uma comunidade solidária. No entanto, a gestão educacional democrática é importante não apenas para beneficiar a comunidade escolar que vivencia esse ambiente de aprendizagem, mas, conforme revelado por Ozpolat (2010), também carrega o potencial para um impacto social mais amplo, como indivíduos autodeterminados e cuidadosos que vivenciam a educação democrática serão os líderes na construção de uma sociedade mais democrática, vibrante e justa.

Ao tentar traçar uma linha tênue entre a gestão educacional e a democracia, Rodriguez (1997) em Khetam e Ekhlas (2014) opinou que a visão e a missão da gestão educacional emergem dos seguintes fundamentos da democracia:

1. Autoridade: o direito do indivíduo de fazer algo que está escrito nas instruções, leis ou regulamentos de uma organização, e espera-se que outros membros da organização respeitem a autoridade dada,

2. Justiça: a distribuição equitativa dos benefícios, cada um de acordo com o que merece, e a busca pela segurança e estabilidade social,

3. Responsabilidade: um compromisso ético com o trabalho, e

4. Privacidade: o escopo e o domínio de um indivíduo. O direito do indivíduo de não ser vigiado e o direito de expressar a sua opinião sem perseguições, bem como o direito que determina a extensão da divulgação da informação.

IMPLEMENTAÇÃO DA DEMOCRACIA NA GESTÃO EDUCACIONAL

Como a educação é um processo social com muitos tipos de sociedades, o critério para a crítica e construção educacional implica um ideal social particular. Os pontos pelos quais se mede o valor de uma forma de vida social são a extensão em que os interesses de um grupo são compartilhados por todos os seus membros e a plenitude e liberdade com que ele interage com outros grupos. Em outras palavras, uma gestão educacional indesejável é aquela que interna e externamente cria barreiras ao livre intercuro e à comunicação de experiências. Ao passo que uma gestão que prevê a participação de todos os seus membros em igualdade de condições e que assegura o reajustamento flexível de suas instituições por meio da interação das diferentes formas de vida associada é até agora democrática (GLICKMAN, 2008).

A democracia é a aceitação da abordagem de gestão centrada no ser humano na gestão escolar. Nas escolas, os indivíduos começaram a exigir as mesmas liberdades, direitos e responsabilidades que tinham fora do ambiente educacional. Isso revelou o fato de que o pessoal acadêmico e não acadêmico e os alunos devem ser considerados cidadãos (GLICKMAN, 2008).

As pessoas vêm para o trabalho não apenas com seus conhecimentos e habilidades, mas também com suas emoções e necessidades sociais. Portanto, os administradores educacionais modernos são obrigados a gerenciar o sistema educacional em um quadro de valores da democracia. Assim, pode-se criar um espaço de trabalho eficiente onde os funcionários se sintam parte da organização em um ambiente livre e igualitário com uma hierarquia reduzida (MANVILLE; OBER, 2003). Esse status mencionado por Manville e Ober também é verdadeiro na gestão educacional.

Espera-se uma atitude mais democrática dos professores, alunos, funcionários da escola, pais e administradores educacionais. Os líderes precisam tomar muitas decisões e fazer escolhas nas tarefas diárias. Essas escolhas nem sempre são entre o bem e o mal. Às vezes, eles precisam escolher uma das duas

opções ruins. Uma vez que essas situações difíceis enfrentadas pelos administradores não estão claramente definidas nas leis, políticas ou diretrizes educacionais, é difícil fazer uma escolha. Mesmo que o administrador educacional faça o seu melhor, ele ainda pode ser criticado pelas decisões tomadas (DUIGNAN, 2006).

Nesse ponto, a democratização da gestão educacional torna-se mais importante. Se o administrador da escola considerar as opiniões dos outros de maneira democrática no processo de tomada de decisão, este seria um estilo administrativo bastante robusto. A implementação da democracia na gestão educacional será possível quando os gestores das escolas assumirem os princípios da democracia nos processos de gestão (DOYLE, 2002).

Um administrador educacional democrático toma todas as decisões com base nas opiniões e sentimentos das pessoas como parte da própria escola, dá responsabilidade aos pais, professores e alunos na escola, oferece oportunidades iguais para todos. É muito difícil para as organizações antidemocráticas serem eficazes no ambiente competitivo de educação de hoje. Algum tipo de medida precisa ser tomado quando os administradores escolares não conseguem influenciar os recursos humanos para atingir os objetivos organizacionais. Essas medidas incluem (LAWLER, 2001):

Tornar a estrutura organizacional adequada para o trabalho em equipe, ii. Uso eficaz da informação, iii. Liderança compartilhada e participação da equipe no processo de tomada de decisão.

A estrutura organizacional é mais simples e aberta para inovações (LAWLER, 2001). De acordo com Lawler (2001), para que organizações como a escola sejam mais eficazes, os administradores escolares precisam exibir comportamentos de liderança democrática. Woods (2005) resume os

comportamentos necessários para administradores de escolas democráticas da seguinte forma:

i. Criar um ambiente onde as partes interessadas na educação (professores, alunos, pais, etc.) possam expressar seus pensamentos de uma forma confortável, ii. Dando a devida consideração às ideias das partes interessadas na educação, iii. Incentivar a equipe para startups de inovação, questões de responsabilidade e tomada de risco, iv. Rejeitar a abordagem errada que acusa funcionários, alunos e pais, v. Criar uma cultura cooperativa, onde as responsabilidades são compartilhadas, apoiada em momentos difíceis quando as coisas dão errado. vi. Criação de uma cultura colaborativa no ambiente escolar, onde as responsabilidades são partilhadas, reforçada a solidariedade entre os colaboradores da escola, vii. A aceitação do sucesso ou do fracasso como responsabilidade de todos criará uma certa harmonia dentro da escola. E isso terá um impacto positivo na motivação dos funcionários (WOODS, 2005).

Se compreendido, certas condições devem ser cumpridas a fim de implementar uma abordagem democrática na gestão educacional, conforme implementado no grego antigo, onde todos os cidadãos participam ativamente da gestão. O mais importante deles é a simplificação da estrutura organizacional, o mais livre de burocracia possível. O segundo requisito importante é declarar um comportamento de liderança democrática na gestão. Organizações educacionais, onde os princípios democráticos são adotados por todos os membros da organização e se tornaram um modo de vida, terão mais sucesso (WOODS, 2005).

ESCOLA DEMOCRÁTICA E SUA GESTÃO

As escolas fazem parte de sua sociedade. Não é possível considerar uma escola isolada da sociedade. Segundo Yirci (2012) a opinião pública de diversos estudos científicos na área da educação, mostra a missão social da escola no sentido de sustentar a

cultura, transferindo-a para as novas gerações, e de formar a mão-de-obra exigida pela sociedade. A escola diferencia os indivíduos de outras pessoas, desenvolvendo suas habilidades e talentos individuais, ao mesmo tempo que os torna mais sociais. A gestão escolar democrática pode ser apresentada por meio das escolas, adotando-se o método ou processo administrativo democrático, esperando os indivíduos:

- Ser tolerante;
- Conhecer as suas responsabilidades;
- Respeitar as diferentes opiniões;
- Ser compatível;
- Saber trabalhar em equipe;
- Participar nos processos de tomada de decisão;
- Obedecer às decisões da maioria (YIRCI, 2012).

Segundo Birzea (2000) a escola é uma pequena representação da sociedade. Birzea resume os deveres de uma escola democrática. Segundo o autor, a escola democrática deve realizar a integração e coesão social, despertar nos indivíduos o desejo de mudança e desenvolvimento, proporcionar oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e criar um ambiente de aprendizagem seguro e favorável. Deve permanecer fiel aos princípios democráticos básicos, como igualdade, respeito pelos direitos humanos e liberdade, no cumprimento de suas funções.

CONCLUSÃO

Essa discussão demonstrou que alguns dos desafios no sistema educacional são parcialmente atribuíveis a concepções errôneas de democracia, aplicações errôneas de princípios democráticos e fraquezas sistêmicas na gestão educacional.

A democratização do sistema educacional deve ser melhorada envolvendo todas as partes interessadas na gestão educacional, melhorando a participação autêntica e aplicando os princípios da democracia deliberativa.

Para melhorar a gestão educacional, é necessário inculcar conhecimentos, valores e atitudes essenciais para atingir a democracia substantiva baseada na

prática da democracia deliberativa, princípios de responsividade, responsabilidade e justificação de decisões por meio do discurso racional.

REFERÊNCIAS

BIESTA, G. J. J. **Além da aprendizagem: Educação democrática para um futuro humano**. Colorado: ParadigmPublishers. 2006.

BIRZEA, C. **Educação para a cidadania democrática: Uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida**. Estrasburgo: Conselho de Cooperação Cultural. Em M. A. Khetam e M. A. Ekhlás. O grau em que os administradores dependem de práticas democráticas dentro de suas escolas, conforme estimado por diretores de escolas públicas em Karak. *EuropeanScientificJournal*, 10 (19), 222-236. 2000.

CAINE, R. N. **12Princípios de aprendizagem do cérebro / mente em ação: desenvolvimento de funções executivas do cérebro humano**. Califórnia: Corwin Press. 2008

CUNNINGHAM, W. G. e Cordeiro, P. **Administração educacional: uma abordagem baseada em problemas**. Boston: Allyn& Bacon. 2005.

DOYLE, L. H. **Liderança e inclusão: Recultura para reforma**. *International Journal of Educational Reform*, 11 (1), 38-62. 2002

DUIGNAN, P. **Liderança educacional: principais desafios e tensão ética**. Nova York: Cambridge University Press. 2006.

GLICKMAN, C. D. **Revolutionizing America's schools**. São Francisco: Jossey-Bass. 2008

KHETAM, M. A. e Ekhlás, M. A. **O grau em que os administradores dependem de práticas democráticas dentro de suas escolas, conforme estimado por diretores de escolas públicas em Karak**. *EuropeanScientificJournal*, 10 (19), 222-236. 2014.

LAWLER, E. E. **O futuro da liderança**. São Francisco: Jossey-Bass. 2003

MANVILLE, B. e Ober, J. **Ceocracy: Human-centered enterprise management**. Trans. Nesrin Eruysal, Istanbul: Mediacat Books. Pág. 24-25. 2003.

MURPHY, J. **Re-culturing a profissão de liderança educacional: New blueprints**. *Education Administration Quarterly*, 38 (2), 176-191. 2002

OZPOLAT, A. **Mudança de paradigma na educação como implicações sociais da democracia: educação democrática.** Journal of National Education, (39), 185. 2010.

RODRIGUEZ, K. **Fundação da democracia. (1ª Ed.)**. EUA: Centro de Educação Cívica. Em M. A. Khetam e M. A. Ekhlás. O grau em que os administradores dependem de práticas democráticas dentro de suas escolas, conforme estimado por diretores de escolas públicas em Karak. European Scientific Journal, 10 (19), 222-236. 1997.

WOOD, P. A. **Liderança democrática na educação.** Londres: Publicação Paul Chapman. 2005.

YIRCI, R. **Práticas democráticas na gestão escolar e democracia.** International Journal on New Trends in Education and their Implications, 3 (2), 142-150. 2012.

A IMPORTÂNCIA DAS ATIVIDADES LÚDICAS PARA O TRABALHO DO PSICOPEDAGOGO

THE IMPORTANCE OF LUDIC ACTIVITIES FOR THE PSYCHOPEDAGOGUE'S WORK

Rauleyle Guerra das Neves ¹

RESUMO

Atualmente, a psicopedagogia tem contribuído para o enfrentamento dos problemas de aprendizagem, situação favorecida pela atuação do psicopedagogo. Dentre as principais contribuições, merece destaque as atividades lúdicas. Sendo assim, surge a necessidade da obtenção de conhecimento teórico acerca da temática, de modo a contribuir para a condução do trabalho do psicopedagogo, bem como favorecer a integração das atividades lúdicas na execução de seu trabalho. O presente trabalho almejou destacar a importância das atividades lúdicas para o trabalho do psicopedagogo, destacando a sua importância e eventuais benefícios por meio de uma revisão bibliográfica da literatura. Constatou-se que as atividades lúdicas favorecem a criação de um ambiente atrativo para os alunos, contribui para o divertimento, favorece a condução do processo de aprendizagem, contribuem para experiências concretas, transmissão de conteúdo, estimula o raciocínio, estimula habilidades sociais e criatividade, auxilia na capacidade de memória, atenção, entre outros. As atividades lúdicas desempenham um importante papel no trabalho conduzido pelo psicopedagogo, visto a ampla gama de contribuições que oferecem.

PALAVRAS-CHAVE: Lúdico; Psicopedagogia; Trabalho.

ABSTRACT

Currently, psychopedagogy has contributed to coping with learning problems, a situation favored by the performance of the psychopedagogue. Among the main contributions, playful activities are worth mentioning. Thus, there is a need to obtain theoretical knowledge about the theme, in order to contribute to the conduct of the psychopedagogue's work, as well as to favor the integration of playful activities in the execution of their work. The present work aimed to highlight the importance of playful activities for the work of the psychopedagogue, highlighting their importance and possible benefits through a literature review of the literature. It was found that recreational activities favor the creation of an attractive environment for students, contribute to fun, favor the conduction of the learning process, contribute to concrete experiences, transmission of content, stimulate reasoning, stimulate social skills and creativity, assists in memory capacity, attention, among others. Playful activities play an important role in the work carried out by the psychopedagogue, given the wide range of contributions they offer.

KEYWORD: Ludic; Psychopedagogy; Work.

¹ Graduado em Pedagogia e Letras. Pós-Graduado em Formação de Professores. Doutorando em Ciências da Educação pela ACU – Absolute Christian University. **E-mail:** rauleyle@hotmail.com. **Currículo Lattes:** lattes.cnpq.br/1053958131768377

INTRODUÇÃO

Na atualidade, tem se verificado a destinação de esforços da psicopedagogia para auxiliar os profissionais da educação na condução de seu trabalho. Os profissionais ligados ao processo de ensino não devem apenas depositar seus conhecimentos sobre os alunos, visto que os estudantes possuem uma bagagem e conhecimentos prévios, sendo assim, cabe ao professor encontrar formas para dar continuidade a tal conhecimento (ARRUDA; SILVA, 2019), processo que pode ter contribuição de áreas do conhecimento científico (*e.g.* pedagogia, psicologia). A condução das práticas pedagógicas deve sempre proporcionar o desenvolvimento de habilidades e aprendizagem dos estudantes (PISKE et al., 2016).

A psicopedagogia trata-se de um campo científico em construção, preocupado em auxiliar o enfrentamento de problemas de aprendizagem, bem como a sua prevenção, através de intervenções implementadas pelo psicopedagogo, o desenvolvimento de crianças e adolescentes é favorecido (SMERDEL; MURGO, 2018). Este campo científico emergiu em função da necessidade de uma maior contribuição acerca do processo de aprendizagem, buscando solucionar as dificuldades existentes (ARRUDA; SILVA, 2019). As atividades lúdicas são de grande valia para o ensino infantil, assim como o fundamental, as eventuais dificuldades devem ser enfrentadas pelo psicopedagogo (ANDRADE; VASCONCELOS, 2012).

Dado ao seu importante papel, o psicopedagogo é o responsável por lidar com dificuldades de aprendizagem e faz uso da interdisciplinaridade para aplicar conhecimentos que auxiliem nesse processo, dentre os recursos disponíveis sobressai-se o lúdico (LINHARES; MIHOMEM; CARVALHO, 2016). É importante salientar que as atividades lúdicas (*e.g.* jogos, brincadeiras, teatro, música, teatro de fantoches, emprego de materiais) sempre esteve presente na história da humanidade,

visto a contribuição de brincadeiras e jogos para o aprendizado (COTA; COSTA, 2017).

Ao longo do processo de aprendizagem, é necessário se considerar a individualidade dos alunos, a sua vivência e o papel do lúdico para a condução do processo pedagógico, que possibilita a apropriação da realidade por meio da representação (DALLABONA; MENDES, 2004). O professor, enquanto educador, deve ter a sensibilidade para verificar as contingências dos alunos presentes na sala de aula e influenciar de forma positiva os comportamentos que favorecem o processo de aprendizagem dos alunos (SALOMÃO; MARTINI; JORDÃO, 2007).

Os educadores necessitam ser protagonistas deste processo, sendo os responsáveis por mediar os conhecimentos e fornecerem oportunidades para os alunos se expressarem e recriarem as atividades de acordo com suas necessidades e através de um processo organizado e implementação de práticas pedagógicas adequadas de acordo com a realidade e interesse dos estudantes (ARRUDA; SILVA, 2019). Muitas vezes, cabe a este profissional o acompanhamento psicopedagógico e a condução de um trabalho voltada para as dificuldades de crianças e adolescentes que possuem falta de atenção e concentração, além de dificuldades de aprendizagem (STROH, 2010).

O termo lúdico é derivado do latim (*ludos* = brincar), remete-se a uma atividade que envolve diferentes fatores (*i.e.* jogos, brinquedos, divertimentos), passível de aplicação no contexto educativo, cuja finalidade é a contribuição para o processo de aprendizagem, produção de conhecimento, estímulo a fantasia e promoção de aspectos internos e externos ao ser humano (CADORIN; MORANDINI, 2014). Independentemente da idade, a ludicidade é de grande importância para o ser humano, se tratando da educação infantil, ela contribui para o raciocínio indutivo e topológico, além de contribuir para a independência da criança (ARRUDA; SILVA, 2019).

Sendo assim, o lúdico pode contribuir efetivamente para a condução do trabalho do psicopedagogo, emerge a necessidade de se verificar quais as suas principais contribuições. A prática pedagógica, quando faz uso do lúdico como um instrumento, contribui para que os alunos entrem em contato com conhecimento e informações (AZEVEDO; PAULO; AZEVEDO, 2012). Para conduzir as atividades lúdicas, os profissionais da educação necessitam do conhecimento teórico acerca do assunto, para que seja possível a promoção da integração das atividades lúdicas no seu trabalho, situação potencializadora da aprendizagem significativa e o desenvolvimento das atividades cognitivas dos alunos (AZEVEDO; PAULO; AZEVEDO, 2012).

Diante do exposto, o presente estudo tem como objetivo demonstrar a importância das atividades lúdicas para o trabalho do psicopedagogo, destacando a sua importância e eventuais benefícios. Para tanto, foi realizada uma revisão bibliográfica da literatura em base de dados (*Scopus, SciELO, Scholar Google, Web of Science*) e busca em livros, para que ocorresse o levantamento das informações.

DESENVOLVIMENTO

É notório que as atividades lúdicas não conseguem englobar toda a complexidade existente no processo educativo, todavia, auxiliam de maneira efetiva os educadores que buscam por mudanças e almejam fazer da sala de aula um ambiente capaz de valorizar os conhecimentos dos alunos e com menor resistência ao ensino (ARRUDA; SILVA, 2019). O trabalho com o lúdico fornece oportunidades para a condução de uma proposta caracterizada pelo seu caráter interacionista, além de contribuir para o processo de adaptação dos indivíduos enquanto ser social por meio de experiências concretas (DALLABONA; MENDES, 2004).

Quando o pedagogo introduz atividades lúdicas no processo de aprendizagem infantil, consegue imprimir o universo adulto através do processo gradativo e uma série de processos psíquicos (SALOMÃO; MARTINI; JORDÃO, 2007). Os conhecimentos acerca do assunto e os objetos lúdicos são de grande valia para a psicopedagogia (OLIVEIRA; MENANDRO, 2008). O lúdico contribui através da criação de um ambiente atrativo e leve, por meio de sua grande versatilidade, adaptações podem ocorrer para atender os diferentes contextos (BERGQVIST; BASTOS, 2011) em que o psicopedagogo pode estar atuando e desenvolvendo suas atividades.

Outrossim, as atividades lúdicas podem ser consideradas uma ferramenta didática que possibilita o desaparecimento da fronteira existente entre a obrigatoriedade do trabalho e os esforços desempenhados pelos alunos, dada a geração do divertimento e o envolvimento dos alunos, que passam a aprender com satisfação, desenvolvendo assim habilidades motoras e mentais e o estabelecimento de valores imprescindíveis para a formação de um cidadão responsável (CADORIN; MORANDINI, 2014). Ademais,

Pode-se dizer que as atividades lúdicas, os jogos, permitem liberdade de ação, pulsão interior, naturalidade e, conseqüentemente, prazer que raramente são encontrados em outras atividades escolares. Por isso necessitam ser estudados por educadores para poderem utilizá-los pedagogicamente como uma alternativa a mais a serviço do desenvolvimento integral da criança. O lúdico é essencial para uma escola que se proponha não somente ao sucesso pedagógico, mas também à formação do cidadão, porque a conseqüência imediata dessa ação educativa é a aprendizagem em todas as dimensões: social, cognitiva, relacional e pessoal (DALLABONA; MENDES, 2004, p. 5).

Essas atividades pode ser considerada um grande privilégio do processo de aprendizagem por

favorecer o alcance de níveis mais complexos do desenvolvimento e negociações para a convivência, já que o lúdico propicia a diversão e o prazer, gerando experiências concretas e essenciais para as operações de ordem cognitiva, assim como abstrações (ANDRADE; VASCONCELOS, 2012). As atividades lúdicas não são apenas brincadeiras, contribuem de forma efetiva para a promoção da saúde física e mental (SALOMÃO; MARTINI; JORDÃO, 2007).

Alguns desafios são observados quanto ao trabalho com atividades lúdicas, das quais sobressaem-se a conscientização dos pais, a herança tradicional existentes nas instituições de ensino, a premissa de que os alunos somente são receptores e os professores são os detentores do conhecimento, e a crença de que os alunos apenas acabam aprendendo quando estão escrevendo calados e sentados (ARRUDA; SILVA, 2019).

As atividades lúdicas potencializam a transmissão de conteúdos de forma positiva, devido a interpretação do raciocínio através de brincadeiras, sem imposição direta do conteúdo pelo pedagogo, situação que propicia o processo de aprendizagem e desencadeia a satisfação entre os alunos e reorganização do processo de linguagem (CADORIN; MORANDINI, 2014). A contribuição das atividades lúdicas pode favorecer para o trabalho do psicopedagogo além do ambiente escolar. Por exemplo, em ambientes de saúde, o lúdico consiste em uma medida educacional e terapêutica, jamais deve ser entendida como um incentivo ao entretenimento (SOARES; ZAMBERLAN, 2001).

O lúdico assume um papel importante no contexto hospitalar, devido ao processo de hospitalização e o seu efeito potencialmente adverso para as crianças, o trabalho com o lúdico pelo psicopedagogo oferece oportunidades para que a criança aprenda mediante adaptações propiciadas pela ludo-pedagogia, através de um trabalho instrumentalizado e o olhar sensível do psicopedagogo, o trabalho com o lúdico auxilia a criança e adolescente na exploração de suas potencialidades e dispara a sua

motivação através das situações criadas (SMERDEL; MURGO, 2018). Através de uma intervenção com trabalho lúdico e técnicas psicopedagógicas, os pesquisadores conseguiram estimular: (i) autoestima, (ii) autoconceito, (iii) habilidades sociais, (iv) criatividade, (v) coordenação motora fina, (vii) memória, (viii) percepção auditiva, (ix) raciocínio e (x) atenção".

As atividades lúdicas, por meio do trabalho do educador, podem funcionar como um potencializador da aprendizagem, já que se relacionam com o ato de brincar, como também com a leitura (SALOMÃO; MARTINI; JORDÃO, 2007). Nota-se a possibilidade de atribuição de significados diferentes a realidade, assim como valores, promoção da autoestima, desenvolvimento das linguagens, cognição, autonomia, identidade e realização (OLIVEIRA; FRANCISCHINI, 2003). Ademais, o lúdico por ser um instrumento de intervenção, auxilia nas práticas psicopedagógicas por favorecer o desenvolvimento infantil, bem como vínculos efetivos, oportunidades de socialização, a promoção do respeito dos alunos uns com os outros, estímulo ao processo de reflexão e relações interpessoais (LINHARES; MIHOMEM; CARVALHO, 2016).

O desenvolvimento de atividades lúdicas contribui para a criação de um espaço de diálogo, possibilitando o processo de aprendizagem e a socialização, tornando os conteúdos atrativos (LACERDA et al., 2018). Atividades lúdicas auxiliam na redução do estresse, relaxamento, favorece estímulos de desenvolvimento, expressão de sentimentos e desenvolvimento de relações (SOARES; ZAMBERLAN, 2001), situações que contribuem de maneira positiva para o trabalho do psicopedagogo.

Enfatiza-se que o lúdico também estimula a sensibilidade auditiva, a sensibilidade visual, promove a valorização da cultura popular, contribui para o exercício da imaginação, recicla as emoções e permite a reinvenção (DALLABONA; MENDES, 2004). Além disso,

ressalta-se a contribuição das atividades lúdicas para a condução de uma aprendizagem natural, a estimulação ao pensamento crítico, domínio de si mesmo, promoção do entusiasmo e competição entre os indivíduos mediante a aplicação de um conjunto de regras, o que permite para o aprendiz e o convívio social (SALOMÃO; MARTINI; JORDÃO, 2007).

O lúdico auxilia o psicopedagogo na dinâmica entre os alunos, mediante o estímulo do interesse e transmissão do saber científico, desperta a atenção e propicia a vivência por meio das atividades propostas, o que implica na maior receptividade e aprendizado (BERGQVIST; BASTOS, 2011). Claramente, existe uma relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem, os alunos internalizam o conhecimento mediante a condução de um processo de construção (VYGOTSKY, 1987). De acordo com a perspectiva de Vygotsky, a criança é compreendida como um produto do contexto cultural (SALOMÃO; MARTINI; JORDÃO, 2007). Deste modo, as atividades lúdicas consistem em um berço de caráter obrigatório para o intelecto dos alunos (PIAGET, 1976), desempenhando um papel essencial para prática educacional.

Tais atividades, através do trabalho do psicopedagogo, positivamente auxiliam no desenvolvimento cultural, manutenção de uma boa saúde física e mental, o que é possibilitado pelo enriquecimento do processo de aprender e valorização da pluralidade (CADORIN; MORANDINI, 2014). O emprego de atividades lúdicas também contribuem para a realização de diagnósticos psicopedagógicos, dado o fato de que crianças e adolescentes acabam por revelar fatores que costumam ficar despercebidos em diagnósticos mais formais, desde que os materiais selecionados funcionem como um atrativo e atendam aos objetivos propostos pelo psicopedagogo (AZEVEDO; PAULO; AZEVEDO, 2012).

Outras contribuições das atividades lúdicas para o trabalho do psicopedagogo é o desenvolvimento da atividade motora dos alunos, o despertar da

curiosidade, aquisição de novos conhecimentos devido ao processo de maturação, adaptação frente as condições apresentadas pelos diferentes contextos, estímulos a capacidade inventiva, oportunidades de aprendizado em vários aspectos (ANDRADE; VASCONCELOS, 2012). De acordo com esses autores, as atividades lúdicas possibilitam ao psicopedagogo a oportunidade do redimensionamento das suas atividades, favorecendo o maior emprego de recursos no momento mais oportuno.

Em relação aos problemas de alfabetização, as atividades lúdicas podem contribuir para a motivação e estimulação de alunos que possuem dificuldades de escrita e leitura, visto a grande contribuição do lúdico por meio de jogos, brincadeiras e recortes (ARRUDA; SILVA, 2019). O emprego do lúdico necessariamente não precisa envolver a condução de brincadeiras e jogos, as atividades lúdicas também são marcadas pelas oportunidades de descontração, estímulo à criatividade, condução de dinâmicas, oportunidades de relaxamento, entre outras oportunidades (ARRUDA; SILVA, 2019). As atividades lúdicas não permitem que o pedagogo jogue lições empacotadas que serão consumidas de forma passiva pelos alunos, mas através de um planejamento de suas atividades, engajam e possibilita que os estudantes sejam engajados e tenham prazer na construção do conhecimento (DALLABONA; MENDES, 2004).

Cabe também ao psicopedagogo na execução de seu trabalho integrar os alunos com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), situação favorecida por meio de atividades lúdicas que envolvam a arte, jogo com regras, brincadeiras que envolvam representações, atividades corporais e uso de sucata (STROH, 2010). Ainda segundo Stroh (2010), ao longo deste processo, a integração e o desenvolvimento intelectual dos indivíduos ocorre, em função do: processo de autodescoberta, trabalho com questões afetivas, contato com as emoções mais profundas, promoção do autoconhecimento, compartilhamento de

experiências, melhoria das dificuldades de aprendizagem, desenvolvimento da autonomia e um melhor relacionamento com os colegas.

É preciso destacar que o emprego de atividades lúdicas na prática pedagógica propicia o desenvolvimento de uma gama de aprendizagens e a construção de vários significados (SALOMÃO; MARTINI; JORDÃO, 2007). Vale a pena mencionar que as atividades lúdicas contribuem com a aprendizagem em função dos momentos de descoberta e favorece a autonomia dos estudantes (PISKE et al., 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É evidente a importância das atividades lúdicas para a condução do trabalho do psicopedagogo, visto a ampla gama de benefícios que contribuem de forma direta para o processo de ensino e aprendizagem. As atividades lúdicas não são capazes de englobarem integralmente a complexidade existente no processo educativo, todavia, contribuem de maneira significativa para a transformação da sala de aula em um ambiente mais atrativo e propicia a valorização do conhecimento prévio dos alunos, além de favorecer uma menor resistência ao ensino e proporcionar a possibilidade de adaptação dos alunos envolvidos. O caráter versátil das atividades lúdicas são passíveis de atenderem diferentes contextos e permite a geração de situações que rompem o caráter obrigatório da execução de atividades por parte dos alunos, bem como contribui para o desenvolvimento de habilidades motoras e mentais, contribuindo para o alcance de níveis de desenvolvimento mais complexos por meio do trabalho do psicopedagogo. Ademais, as atividades lúdicas não devem ser vistas somente como brincadeiras, ao conduzir ao seu trabalho com tais atividades, o psicopedagogo consegue proporcionar uma transmissão positiva dos conteúdos, favorece o raciocínio, promove a satisfação entre os alunos, estimula a memória e criatividade, propicia a exploração das potencialidades

dos alunos, promove a autoestima, convívio social, atenção, habilidades sociais e estímulo ao pensamento crítico. Ao inserirem as atividades lúdicas em seu trabalho, o psicopedagogo consegue também desenvolver os alunos culturalmente, cuidar da saúde física e mental, promover a valorização da pluralidade e até mesmo conduzir a realização de diagnósticos psicopedagógicos. Sendo assim, a condução do trabalho do psicopedagogo é favorecido pelas atividades lúdicas, que podem desempenhar um papel essencial no processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, M. I. A. S.; VASCONCELOS, T. C. A importância do lúdico na superação das dificuldades de aprendizagem: um olhar psicopedagógico. *Revista Brasileira de Educação e Saúde*, v. 2, n. 1, p. 1 - 7, 2012.
- ARRUDA, S. G.; SILVA, R. A. S. A importância do lúdico na educação infantil e demais fases na visão da psicopedagogia. *Revista Miríade Científica*, v. 1, n. 2, 2019.
- AZEVEDO, D. A. S.; PAULO, J. C.; AZEVEDO, E. B. V. Atividades lúdicas: tecendo um suporte psicopedagógico. *Perspectivas online: ciências humanas e sociais aplicadas*, v. 5, n. 2, p. 68-71, 2012.
- BERGQVIST, L. P.; BASTOS, A. C. F. The use of ludic activities to spread the importance of the Paleontological Park of Itaboraí, Rio de Janeiro state, Brazil. *Brazilian Journal of Geology*, v. 41, n. 2, p. 366–374, 2011.
- CADORIN, C. T.; MORANDINI, L. P. Olhar psicopedagógico na prática da ludicidade. *Revista de Educação do Ideu*, v. 9, n. 20, p. [S.l.], 2014.
- COTA, A. L. S.; COSTA, B. J. DE A. Atividades lúdicas como estratégia para a promoção da saúde bucal infantil. *Saúde e Pesquisa*, v. 10, n. 2, p. 365–371, 2017.
- DALLABONA, S. R.; MENDES, S. M. S. O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. *Revista de Divulgação Técnico-científica do ICPG*, v. 1, n. 4, p. 1 - 6, 2004.
- LACERDA, E. D.; CARVALHO, P. R.; FONSECA, P. R.; NEGREIROS, A. G. V.; PEREIRA, K. M.; FALCÃO-SILVA, V. S. Gravidez na adolescência – ações lúdicas no ensino

médio: relato de experiência do projeto de extensão. *Ciência, Cuidado e Saúde*, v. 16, n. 2, 2017.

LINHARES, E. D.; MIHOMEM, E. S.; CARVALHO, N. M. R. Um estudo teórico sobre a importância das atividades lúdicas para o trabalho do psicopedagogo. *Revista Humanidades e Inovação*, v. 3, n. 3, p. 217-255, 2016.

OLIVEIRA, I. C. C. DE; FRANCISCHINI, R. A importância da brincadeira: o discurso de crianças trabalhadoras e não trabalhadoras. *Revista Psicologia - Teoria e Prática*, v. 5, n. 1, 2003.

OLIVEIRA, K.; MENANDRO, P. R. M. Cultura Lúdica e Utilização de Objetos e Materiais em Brincadeiras de Crianças Guarani de uma Aldeia de Aracruz - ES. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, v. 18, n. 2, p. 179-188, 2008.

PIAGET, J. *Psicologia e Pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

PISKE, F. H. R.; STOLTZ, T.; MACHADO, J. M.; VESTENA, C. L. B.; OLIVEIRA, C. S.; FREITAS, S. P.; MACHADO, C. L. Working with creativity of gifted students through ludic teaching. *Creative Education*, v. 7, p. 1641-1647, 2016.

SMERDEL, K. S.; MURGO, C. S. Um olhar psicopedagógico sobre o processo ensino-aprendizagem no contexto hospitalar. *Revista Psicopedagogia*, v. 35, n. 108, p. 329-339, 2018.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

SOARES, M. R. Z.; ZAMBERLAN, M. A. T. Playing games with children in hospital. *Estudos de Psicologia*, v. 18, n. 2, p. 64-69, 2001.

SALOMÃO, H. A.; MARTINI, M.; JORDÃO, A. P. M. A importância do lúdico na educação infantil: enfocando a brincadeira e as situações de ensino não direcionado. *Psicologia*, v. [S.I], p. 1 - 21, 2007.

STROH, J. B. TDAH - diagnóstico psicopedagógico e suas intervenções através da Psicopedagogia e da Arteterapia. *Construção Psicopedagógica*, v. 10, n. 17, 2010.

**DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO NA PRÁTICA DOCENTE:
UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA****CHALLENGES OF LITERACY IN TEACHING PRACTICE:
A BIBLIOGRAPHIC REVIEW**Elisa Lima Mourão¹**RESUMO**

A alfabetização é definida como o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, isto é, aquele que representa com os caracteres do alfabeto (letras) os sons da fala. No Brasil, em 2016, cerca de 450 mil alunos foram classificados como incapazes de localizar informação explícita em textos simples de até cinco linhas e de identificar a finalidade de textos como convites, cartazes, receitas e bilhetes. Este trabalho tem o objetivo de apresentar, através, de uma revisão bibliográfica os desafios da alfabetização na prática docente. Trata-se de pesquisa exploratória, descritiva, realizada por meio de revisão bibliográfica. A seleção do material foi feita nos meses de maio e junho de 2021. O local de realização deste estudo referiu-se ao ambiente virtual, nas bases de dados científicas: Scientific Electronic Library Online (SciELO), Sistema de Información Científica Redalyc, Portal CAPES e Educacional Resources Information Center (ERIC). Foram encontrados 57 artigos nas Bases de Dados, após o refinamento, foi constituído um grupo de 8 pesquisas para estudo. Dentre os resultados, encontramos a educação continuada como mecanismo importante na alfabetização, porém, adequar-se às individualidades dos alunos, principalmente nas séries multisseriadas, nas diferenças entre idade e série, nas desigualdades sociais, iniquidades regionais e sobrecarga de trabalho, foram apontados como os principais desafios encontrado pelos docentes no processo de alfabetização. Por fim, este trabalho constitui uma fonte de informação de como é importante enfatizar os desafios encontrados no processo de alfabetização pelos docentes, como forma de contribuir para a construção da sociedade com a redução das iniquidades existentes, promovendo melhores condições de vida.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Desafio; Prática Docente.

ABSTRACT

Literacy is defined as the teaching of reading and writing skills in an alphabetic system, that is, one that represents the sounds of speech with alphabetic characters (letters). In Brazil, in 2016, around 450,000 students were classified as unable to locate explicit information in simple texts of up to five lines and to identify the purpose of texts such as invitations, posters, recipes and tickets. This work aims to present, through a literature review, the challenges of literacy in teaching practice. This is an exploratory, descriptive research, carried out through a literature review. The material was selected in the months of May and June 2021. The place where this study was carried out referred to the virtual environment, in the scientific databases: Scientific Electronic Library Online (SciELO), Sistema de Información Científica Redalyc, Portal CAPES and Educational Resources Information Center (ERIC). 57 articles were found in the Databases, after refinement, a group of 8 researches was constituted for study. Among the results, we found continuing education as an important mechanism in literacy, however, adapting to the individualities of students, especially in the multigrade grades, in the differences between age and grade, in social inequalities, regional inequities and work overload, were pointed out as the main challenges faced by teachers in the literacy process. Finally, this work is a source of information on how important it is to emphasize the challenges encountered in the literacy process by teachers, as a way to contribute to the construction of society by reducing existing inequities, promoting better living conditions.

KEYWORDS: Literacy; challenge; teaching practice.

¹ Mestranda em Ciências da Educação pela ACU – Absolute Christian University. Especialização em Atendimento Educacional especializado; SUPERVISÃO, GESTÃO E PLANEJAMENTO EDUCACIONAL. Graduada em Pedagogia. Centro Educacional FACEMA. E-mail: elisalimamourao@gmail.com. Currículo Lattes: lattes.cnpq.br/3108806045914997

INTRODUÇÃO

A Política Nacional de Alfabetização, instituída pelo decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, com base na ciência cognitiva da leitura, define alfabetização como o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, isto é, aquele que representa com os caracteres do alfabeto (letras) os sons da fala.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define que a alfabetização das crianças deverá ocorrer até o segundo ano do ensino fundamental, com o objetivo de garantir o direito de aprender a ler e escrever, mas com a responsabilidade de criar condições para que os professores avaliem o nível de desenvolvimento dos alunos e definam estratégias adequadas de ensino, uma vez que o aprendizado da escrita requer habilidades cognitivas e motoras, o que necessita prática, independente do meio utilizado – lápis, borracha e papel ou teclado do computador (BRASIL, 2018).

Associada a essa realidade, o Plano Nacional de Educação, instituído pela lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014, traz como 5ª meta, alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental, tendo como duas de suas estratégias, estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos (as) professores (as) alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças e fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos (as) alunos (as), consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade.

Segundo os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), de 2016, 54,73% de mais de 2 milhões de alunos concluintes do 3º ano do

ensino fundamental apresentaram desempenho insuficiente no exame de proficiência em leitura. Desse total, cerca de 450 mil alunos foram classificados no nível 1 da escala de proficiência, o que significa questão incapazes de localizar informação explícita em textos simples de até cinco linhas e de identificar a finalidade de textos como convites, cartazes, receitas e bilhetes. (BRASIL, 2018). Dessa forma, a PNA busca elevar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo em todo o território brasileiro, buscando promover um aprimoramento na formação dos professores da educação infantil e dos professores do ensino fundamental, nos currículos de formação inicial e continuada, com fundamento nas evidências científicas mais recentes das ciências cognitivas. (BRASIL, 2019)

O foco é a valorização da primeira infância, pois nessa fase da vida, a criança desenvolve sua consciência na interação consigo e com os outros e é capaz de adquirir certas habilidades e conhecimentos que terão influxo positivo para a alfabetização formal nos anos iniciais do ensino fundamental. A riqueza e a complexidade do desenvolvimento infantil pressupõem uma estreita relação e dependência entre as várias dimensões desse desenvolvimento: físico, emocional, moral, social, cognitivo e linguístico, o que aponta o imenso desafio da alfabetização, de modo especial no Brasil, diante da realidade de vulnerabilidade social (OBERER; GASHA; ROEBERS, 2018).

Portanto, este trabalho tem o objetivo de apresentar, através, de uma revisão bibliográfica os desafios da alfabetização na prática docente já que a realidade do processo de alfabetização na sociedade brasileira tem apresentado resultados insatisfatórios.

METODOLOGIA

Trata-se de pesquisa de natureza qualitativa, de abordagem exploratória, descritiva, realizada por meio de revisão bibliográfica. A revisão bibliográfica é

uma forma de pesquisa onde se utiliza como fonte de dados a literatura existente sobre o presente tema. Em consonância com Sampaio e Mancini (2007), esse tipo de investigação disponibiliza um resumo das evidências relacionadas a uma estratégia de intervenção ou resposta específica, mediante a aplicação de métodos explícitos e sistematizados de busca, apreciação crítica e síntese da informação selecionada.

A seleção do material foi feita nos meses de maio e junho de 2021. O local de realização deste estudo referiu-se ao ambiente virtual, nas bases de dados científicas. Para a investigação, realizou-se um levantamento da produção científica relacionado aos desafios da alfabetização na prática docente nas seguintes bases de dados: Scientific Electronic Library Online (SciELO), Sistema de Información Científica Redalyc, Portal CAPES e Educacional Resources Information Center (ERIC), a partir dos descritores: alfabetização; desafios da alfabetização; prática docente and alfabetização.

Tratando-se de uma investigação bibliográfica em banco de dados eletrônico de acesso público e, por não se aplicar à coleta de dados com pessoas, não foi submetida à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

A seleção dos estudos que seriam analisados foi realizada com base nos seguintes critérios de inclusão:

- 1) artigos que associem os desafios da alfabetização na prática docente,
- 2) terem sido redigidos na forma de artigos,
- 3) apresentarem texto completo.

Os critérios de exclusão foram os seguintes:

- 1) apresentarem somente resumo,
- 2) repetição de um mesmo artigo, encontrado em mais de um banco de dados,
- 3) não corresponderem aos objetivos da pesquisa,
- 4) se tratar de um artigo de revisão. Sendo que para a estruturação e organização da pesquisa seguiu às seguintes etapas: escolha do tema, levantamento

bibliográfico, elaboração do plano de trabalho, identificação, localização e obtenção das fontes, leitura do material, fichamento, análise, interpretação e redação do texto.

Foram encontrados 57 artigos nas Bases de Dados, após o refinamento, foi constituído um grupo de 8 pesquisas para estudo. Em seguida foram feitas leituras em profundidade dos artigos selecionados. Para análise das informações foi realizada a organização do conteúdo encontrado quanto ao ano, tipo de publicação e abordagem metodológica, essência do conteúdo/produção do conhecimento e recomendações dos autores. Isto é, após a coleta dos estudos incluídos na revisão bibliográfica, foi realizada análise, a qual permitiu resumir e avaliar os dados oriundos dos trabalhos incluídos nesta pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diferentes argumentos têm impulsionado a implantação de políticas de formação continuada de professores alfabetizadores, especialmente programas governamentais. Dentre tais argumentos, destaca-se o grau de desempenho insatisfatório das crianças dos ciclos de alfabetização, que tem sido constatado pelos sistemas nacionais de avaliação e o discurso de que a formação continuada pode colaborar para resolver ou abrandar os entraves em relação ao baixo desempenho das crianças, com vistas à qualidade do ensino (PIRES E SCHNECKENBERG, 2018).

Ao buscar os fundamentos teóricos para um diálogo entre a interdisciplinaridade e a alfabetização científica, Cambas, Lambach e Souza (2021) romperam com a razão tradicional ao apontar a escola, como parte desse contexto, vivendo um paradigma, pois pensada e organizada para ordenar o sistema, como foi projetada no passado, não tem cumprido seu papel diante das características da nova realidade social, que está permeada por obstáculos que requerem atender às necessidades das crianças, sob diferentes perspectivas.

Assim, a escola, em virtude dessa cultura que perdurou ao longo dos anos, não consegue dar resposta no mesmo tempo requerido pelo contexto social contemporâneo, mergulhando numa crise, sem adaptação à nova realidade.

O problema do fracasso das crianças pertencentes às classes menos favorecidas nas escolas públicas brasileiras, na alfabetização, vem se perpetuando ao longo de décadas e, sobretudo, ganhando novos contornos. Se, antes, os indicadores do problema do fracasso escolar eram os altos índices de evasão e repetência na primeira série do Ensino Fundamental, atualmente, o problema é evidenciado pela defasagem entre anos de escolaridade e o baixo domínio da leitura e da escrita das crianças e dos adolescentes, quando submetidos a avaliações em larga escala (MONTEIRO, MORAIS E MONTUANI, 2020).

Cruz e Albuquerque (2007) analisaram a relação entre as práticas de alfabetização de uma professora que lecionava no 1º ano do 1º ciclo em uma escola de referência da Secretaria de Educação Municipal do Recife – PE e a aprendizagem dos alunos no que se refere ao ensino do Sistema de Escrita Alfabética. Percebeu-se que a escola tem possibilitado a apropriação da escrita alfabética e contribuído para o letramento escolar, considerando a escrita como objeto de ensino-aprendizagem, pois 87% dos alunos de 6 anos terminaram o ano letivo alfabéticos e produzindo histórias completas com coerência e coesão. A professora falou, também, que realizava atividades diferenciadas, considerando a heterogeneidade da turma. Finalmente, os resultados sugeriram, por um lado, investimento na formação do professor para que desenvolva uma alfabetização sistemática e pesquisas que busquem compreender a prática de “alfabetizar-letrando” dessa professora específica, objetivando a compreensão de como se daria um trabalho pautado pelo alfabetizar letrando aos 6 anos.

Pires e Schneckenberg (2018), ao verificar os 24 professores alfabetizadores que participaram da

formação continuada do PNAIC no Distrito Federal, entendendo que a formação continuada é um dos mecanismos para se atingir a determinado acordo, não é o único, visto que as escolas necessitam de melhores investimentos em infraestrutura, valorização docente, condições plausíveis de trabalho e o fortalecimento de políticas educacionais voltadas à inclusão e apontou-se ainda o fato da diversidade de alunos em sala de aula, especificamente as crianças que apresentam dificuldade de aprendizagem, o que pode impedir que o processo de alfabetização seja atingido por todas as crianças até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental. Das quatro professoras alfabetizadoras entrevistadas que atuam em escolas multisseriadas, todas destacaram a dificuldade em organizar o trabalho pedagógico, pois o professor trabalha com diferentes turmas ao mesmo tempo, e tal organização constitui-se como um desafio para o professor. O docente precisa gerenciar seu tempo de modo a atender a todos os níveis, estando atento para que, entre um e outro atendimento, um grupo de alunos de uma determinada turma não fique sem atividade ou sem acompanhamento.

Atrelado a tal situação, surge a alfabetização científica, no sentido conceitual trazido por Sasseron e Carvalho (2011), como caminho para propiciar aos sujeitos a leitura de mundo como um todo, e não por seus pedaços.

E o reconhecimento da formação continuada associada à melhoria da qualidade da educação teve notório reconhecimento no processo de alfabetização na idade certa, porém, o grande obstáculo dessa política pública é incutir no sistema de ensino, metas, estratégias, indicadores e objetivos a serem alcançados e realizados pelas instituições escolares, pelos alunos e pelos docentes, mesmo ainda que não tenham participado do processo de decisão, conforme cada realidade, o que requer adaptações necessárias e fundamentais para a evolução da educação no país (PIRES E SCHNECKENBERG, 2018).

É válido pontuar que dentre os 5 desafios da

alfabetização no Brasil está associado a falta de dados, o que fica ainda mais difícil buscar soluções para equiparar a grande desigualdade na aprendizagem das crianças existente no Brasil, principalmente o impacto da desigualdade social, as disparidades regionais e a distorção entre a idade e série, onde o relatório ANA de 2016 indica que cerca de 14,9% dos estudantes do Brasil têm dois anos ou mais acima da idade de referência para a sua etapa do ensino. Nas regiões Norte e Nordeste, a média é ainda maior que a nacional, com 20,2% e 21,4%, respectivamente (FUTURA, 2020).

Ao analisar alguns referenciais teóricos sobre alfabetização, Dionizio e Souza (2016) percebeu que os desafios encontrados ocorrem antes do ensino da leitura e escrita, pois as crianças precisam estar preparadas para a alfabetização. Algumas não possuem pensamento simbólico e organização espacial, assim é necessário que o professor ensine que um objeto pode ser representado por outro, sendo que, na escrita alfabética existe uma ordem específica. Assim o professor primeiramente precisa realizar uma sondagem a fim de diagnosticar se a criança está no nível pré-silábico, silábico, silábico-alfabético ou alfabético. Depois se propõe atividades diferenciadas para cada criança conforme seu nível, sendo possível promover a colaboração entre os discentes.

Alfabetizar letrando é outro desafio a se superar que ocorre durante o processo, pois não carece apenas o estudante “codificar” e “decodificar”, ele precisa interpretar e produzir textos de diversos gêneros. Uma possível solução para esse problema é a leitura de diversas variedades textuais em aula e a utilização de palavras encontradas no texto para o trabalho de alfabetização (DIONIZIO E SOUZA, 2016).

Vitor e Silva (2017) perceberam que o letramento científico faz com que o indivíduo se torne participativo, ativo e crítico, com entendimentos básicos relacionados às ciências e às tecnologias e com domínio de conceitos científicos. Os pesquisadores que trabalham com a expressão alfabetização científica

também consideram que uma pessoa alfabetizada cientificamente tem capacidade de atuar diante de situações polêmicas apresentadas que abrangem a ciência, a tecnologia e a sociedade. Uma vez que a alfabetização científica envolve conhecer as relações entre ciência, tecnologia e sociedade, ela deve ser entendida dentro de um contexto histórico. A natureza do conhecimento científico e os fins a que ele se propõe tiveram diferentes conotações em períodos em que o próprio ensino passou por reformulações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, com esse estudo, constatou-se a importância da formação continuada como estratégia para melhoria no processo de alfabetização como subsídio para tomada de decisões no contexto da realidade que as crianças estão inseridas.

É necessário entender que as salas multisseriadas, sobrecarga de trabalho, a distorção entre a idade e série, as desigualdades sociais e disparidades regionais, são preocupantes, uma vez que para atender à demanda educacional nacional de alfabetização, requer compreender e implementar ações que sejam capazes de melhorar o perfil nacional.

Por fim, este trabalho constitui uma fonte de informação de como é importante se enfatizar os desafios encontrados no processo de alfabetização pelos docentes, como forma de contribuir para a construção da sociedade com a redução das iniquidades existentes, promovendo melhores condições de vida.

REFERÊNCIAS

BORTOLANZA, A. M. E., GOULART, I. do C. V., & CABRAL, G. R. Diferentes perspectivas de alfabetização a partir da Base Nacional Comum Curricular: concepções e desafios. **Ensino Em Re-Vista**, v.25, n.4, p.958-983, 2018. <https://doi.org/10.14393/ER-v25n3e2018-7> Acesso em: 28 de maio de 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Avaliação de**

alfabetização divulgará resultados em maio, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36188#:~:text=ANA%20E2%80%93%20A%20Avalia%C3%A7%C3%A3o%20Nacional%20da,de%20alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20das%20redes%20p%C3%ABlicas> Acesso em: 02 de junho de 2021

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Governo investe R\$ 2,7 bilhões para alfabetizar crianças até oito anos**, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/pactonacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa> Acesso em: 28 de maio de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização**. – Brasília: MEC, SEALF, 2019. 54 p

BRASIL. Plano Nacional de Educação – PNE. **LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em 30 de maio de 2021.

CAMAS, Nuria Pons Vilardell; LAMBACH, Marcelo; SOUZA, Fernando Roberto Amorim. Interdisciplinaridade e Alfabetização Científica: um ensaio sobre os dois lados da mesma moeda, **rev Ensino Em Re-Vista**, v.28, n.17, p.1-23, 2021. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/60504> Acesso em 10 de junho de 2021.

DIONIZIO, Jheimilly Ane Fogaça; DE SOUZA Raysa Zella. OS DESAFIOS DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO. **Educere**, 2016. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/27216_13769.pdf Acesso em 23 de junho de 2021.

DO CARMO Silva Cruz, Magna; Borges Correia de Albuquerque, Eliana Apropriação da escrita alfabética: é possível alfabetizar letrando aos seis anos? **Práxis Educativa (Brasil)**, v. 2, n. 2, pp. 169-174, julho-dezembro, 2007. Disponível em: http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem10pdf/sm10ss06_03.pdf Acesso em 10 de junho de 2021.

FUTURA. **5 DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL**. 2020. Disponível em: <https://www.futura.org.br/5-desafios-da-alfabetizacao-no-> Acesso em 10 de junho de 2021.

brasil/#:~:text=De%20acordo%20com%20a%20Avalia%C3%A7%C3%A3o,Matem%C3%A1tica%20(45%2C5%25). Acesso em 02 de junho de 2021.

MONTEIRO, Sara Mourão; Morais, Artur Gomes De; Montuani, Daniela Freitas Brito **APRESENTAÇÃO - ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO - PERSPECTIVAS E ANÁLISES DO CAMPO EDUCACIONAL Educação em Revista**, v. 36, e000036, 2020.

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399362880001> Acesso em 10 de junho de 2021.

OBERER, N.; GASHAJ, V.; ROEBERS, C. M. Executive functions, visual-motor coordination, physical fitness and academic achievement: longitudinal relations in typically developing children. **Human Movement Science**, v. 58, p. 69-79, 2018.

PIRES, Andréa de Paula; Schneckenberg, Marisa **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC: a formação continuada na prática dos professores alfabetizadores Práxis Educativa**, vol. 13, núm. 2, 2018, Maio-Agosto, pp. 463-480. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/CyDQN97T7XBKkMtNfrXMwbC/abstract/?lang=pt> Acesso em 10 de junho de 2021.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. Construindo argumentação na sala de aula: a presença do ciclo argumentativo, os indicadores de alfabetização científica e o padrão de Toulmin. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 17, n. 1, p. 97-114, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/CyDQN97T7XBKkMtNfrXMwbC/abstract/?lang=pt> Acesso em 10 de junho de 2021.

VITOR, Fernanda Cavalcanti e SILVA, Ana Paula Bispo da **Alfabetização e educação científicas: consensos e controvérsias. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos [online]**. 2017, v. 98, n. 249, pp. 410-427. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i249.2637>. Acesso em 15 de junho de 2021.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de Revisão Sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Rev. Bras Fisioter**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan/fev, 2007.

SANTOS, Sandoval Nonato Gomes; JORDÃO, Heloisa Gonçalves. **INTERAÇÃO E TRABALHO DOCENTE EM AULA DE ALFABETIZAÇÃO. Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n(53.1), p.33-54, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/9GMqVSzrSG5KLzcsqjTtdkz/abstract/?lang=pt> Acesso em 10 de junho de 2021.

O PAPEL DA GESTÃO EM SAÚDE NO SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE (SUS) DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19: UMA REVISÃO INTEGRATIVA

THE ROLE OF HEALTH MANAGEMENT IN THE SINGLE HEALTH SYSTEM (SUS) DURING THE COVID-19 PANDEMIC: AN INTEGRATIVE REVIEW

Glaydson Barreto Reis¹

Rafael Henrique Mainardes Ferreira²

RESUMO

Introdução: A atual pandemia de COVID-19 tem se agravado no Brasil em função de mudanças de caráter governamental e diante da não integração de políticas, como ações de contingência. Logo a gestão em saúde assume um papel importante, já que pode implementar estratégias que reorganizam o sistema de saúde. **Objetivo:** Tendo em vista este panorama, o presente artigo tem por objetivo central levantar quais ações ou aspectos a gestão em saúde deve considerar diante da pandemia de COVID-19, considerando o modelo gerencial no Sistema Único de Saúde (SUS). **Método:** Trata-se de uma revisão integrativa da literatura, realizada na Biblioteca Virtual em Saúde, sem recorte temporal, pautada em estudos primários publicados na forma de artigos científicos em espanhol, inglês ou português, que abordassem a gestão em saúde e o SUS. Foram utilizados os seguintes descritores para a busca: “(gestão em saúde) AND (serviços de saúde) AND (Sistema Único de Saúde) AND (coronavírus)”. **Resultados:** Foram encontrados 48 itens com os descritores utilizados, porém somente três artigos contemplaram o escopo da pesquisa e foram selecionados. Verifica-se que a gestão deve elaborar um plano de contingência, padronizar ações, reorganizar a rede de atenção à saúde, e qualificar os profissionais de saúde. Também foi verificado que, é preciso priorizar casos suspeitos, organizar os processos de trabalho, traçar diretrizes para o registro dos casos positivos, prover insumos, ter uma constante vigilância, fornecer informações para a população, operacionalizar atendimentos e alocar leitos de terapia intensiva. **Conclusão:** A gestão em é essencial no enfrentamento da pandemia de COVID-19. A revisão realizada evidenciou quais aspectos devem ser considerados no atual cenário.

PALAVRAS-CHAVES: Gestão em Saúde; Serviços de Saúde; Sistema Único de Saúde (SUS); Coronavírus.

ABSTRACT

Introduction: The current COVID-19 pandemic has worsened in Brazil due to governmental changes and the non-integration of policies, such as contingency actions. Therefore, health management assumes an important role, as it can implement strategies that reorganize the health system. **Objective:** In view of this panorama, the main objective of this article is to raise which actions or aspects health management should consider in view of the COVID-19 pandemic, considering the management model in the SUS. **Method:** This is an integrative literature review, carried out in the Virtual Health Library, without time frame, based on primary studies published in the form of scientific articles in Spanish, English or Portuguese, which addressed health management and the Unified Health System. The following descriptors were used for the search: “(health management) AND (health services) AND (Unified Health System) AND (coronavirus)”. **Results:** 48 items were found with the descriptors used, but only three articles covered the scope of the research and were selected. It appears that the management must develop a contingency plan, standardize actions, reorganize the health care network, and qualify health professionals. It was also verified that it is necessary to prioritize suspected cases, organize work processes, outline guidelines for the registration of positive cases, provide inputs, have constant surveillance, provide information to the population, operationalize care and allocate intensive care beds. **Conclusion:** Management is essential in facing the COVID-19 pandemic. The review carried out showed which aspects should be considered in the current scenario.

KEYWORDS: Health Management; Health Services; Unified Health System (UHS); Coronavirus

¹ Doutorando em Engenharia de Produção. Mestre em Desenvolvimento Regional. Mestre em Engenharia de Produção. Pós-Graduando em Gestão em Saúde, Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) **E-mail:** ferreira.rhm@gmail.com. **Currículo Lattes:** lattes.cnpq.br/1200725488975224

² Docente da Pós-Graduação em Gestão em Saúde, Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). **E-mail:** reis_gb@yahoo.com. **Currículo Lattes:** lattes.cnpq.br/7515190818258918

INTRODUÇÃO

Atualmente, o mundo vivencia uma pandemia de COVID-19, doença causada pelo novo coronavírus, o SARS-CoV-2 (LANA et al., 2020). No Brasil, mudanças no Ministério da Saúde como, a não integração das políticas públicas adotadas nos diferentes níveis administrativos, os conflitos entre o governo federal e governadores, a desigualdade social, e a não adoção das medidas de precaução pela população têm contribuído para o agravamento da crise sanitária vivenciada atualmente (AQUINO et al., 2020; BARRETO et al., 2020; BASTOS; CAJUEIRO, 2020; SOUZA et al., 2020; WERNECK; CARVALHO, 2020).

Diante do atual cenário, medidas como a utilização de máscaras faciais, isolamento social, higienização das mãos, e a adoção de medidas pautadas em evidências científicas são necessárias para evitar novos casos da doença e quebrar a rota de contaminação (SILVA, 2020). Ademais, a gestão em saúde desempenha um papel fundamental, já que pode fazer o uso de estratégias que visem a reorganização do sistema de atenção à saúde, fazer uso de ações e planejamento sistêmicos e a realização de adequações que sejam necessárias (SANTOS et al., 2020).

Enfatiza-se ainda que, a gestão em saúde contribui efetivamente para a ocorrência de melhorias na assistência em saúde, trazendo elementos para serem considerados no processo de trabalho das equipes de saúde e pode fortalecer o Sistema Único de Saúde (GLERIANO et al., 2020). Neste contexto, a geração de informações úteis no processo gerencial favorece a gestão em saúde, visto que podem ser relevantes para a tomada de decisão e suporte.

Notoriamente, o cenário demanda a reorganização da estrutura existente e a provisão de recursos para que os cuidados em saúde sejam ofertados para a população acometida, bem como buscar formas para reduzir o número de novos casos e o agravamento daqueles já confirmados, o que

consequentemente necessita de uma resposta coordenada e eficaz (VENTURA-SILVA et al., 2020). Eventuais falhas na pandemia de COVID-19 podem resultar em efeitos adversos para a sociedade, como o aumento acelerado do número de óbitos e a falta de leitos Unidades de Terapia Intensiva (UTI); logo a gestão compartilhada em saúde, a utilização do conhecimento baseado em evidências científicas para implementar ações e a vigilância em saúde tornam-se essenciais para o enfrentamento da crise (SODRÉ, 2020).

Em território brasileiro, a situação observada nas filas por vagas de UTI e atendimento hospitalar decorre da fragmentação da rede pública de saúde, bem como do sistema nacional de saúde (FRANCO, 2020). Desta forma, evidencia-se a necessidade de verificar quais estratégias podem ser adotadas pela gestão em saúde atuante no Sistema Único de Saúde, frente a pandemia de COVID-19. Tal situação contribui para a reorganização do sistema e pode auxiliar a evitar eventuais colapsos, bem como a otimização de recursos, a existência de leitos para os quadros de maior gravidade e a redução da ocorrência de novos casos (ANDRADE et al., 2020). Ademais, a falta de integração das políticas adotadas para o controle da pandemia reforça a importância de se conduzir pesquisas neste sentido.

Frente ao exposto, o presente estudo teve como objetivo levantar quais ações ou aspectos a gestão em saúde deve considerar diante da pandemia de COVID-19, tendo em vista o modelo gerencial do Sistema Único de Saúde (SUS).

MÉTODOS

A presente pesquisa pode ser caracterizada como uma revisão integrativa da literatura. Enfatiza-se que a condução da pesquisa se pautou no referencial de Christmals e Gross (2017), autoras que propuseram um processo para a condução deste tipo de revisão da literatura na área da saúde. Para tanto, foram adotadas

as seguintes etapas: (a) elaboração da questão norteadora; (b) estabelecimento dos critérios de inclusão e exclusão; (c) realização da busca da literatura; (d) análise dos dados; e (e) condução da interpretação e discussão dos resultados.

Desta forma, a seguinte questão norteadora foi elaborada para a presente revisão: quais as principais ações e/ou aspectos a gestão em saúde atuante no SUS deve se considerar frente à pandemia de COVID-19? Salienta-se que o principal intuito desta questão é verificar as principais implicações para a gestão em saúde nos serviços de saúde, frente ao contexto de pandemia de COVID-19. Destaca-se que o Sistema Único de Saúde (SUS) atende grande parcela da população, logo a rede necessita de ações que favoreçam a prestação de assistência, situação diretamente atrelada às ações implementadas pelos gestores de saúde.

Por sua vez, os critérios de inclusão dos artigos pautaram-se na seleção de estudos primários, publicados em revistas *peer-reviewed* em inglês, espanhol ou português, bem como trabalhos que abordassem a gestão em saúde no contexto da pandemia de COVID-19, principalmente no que se refere aos serviços de saúde e o SUS, procedimentos semelhantes aos realizados por Ursi e Gavão (2006) e Souza et al. (2017). Os critérios de exclusão se pautaram em literatura cinzenta (materiais não publicados em revistas e avaliados por pares), tais como anais de congresso, dissertações, teses e resumos publicados em eventos científicos; artigos não disponíveis em sua integralidade; artigos com acesso restrito; revisões de literatura; e artigos que não contemplassem a questão norteadora ou não abordassem a gestão em saúde nos serviços integrantes do SUS.

Visando conduzir a busca na base eletrônica, primeiramente definiu-se os descritores a serem utilizados na busca, tendo como base a questão norteadora. Verificou-se os termos de interesse nos Descritores em Ciências da Saúde e *Medical Subjects*

Headings. Para o levantamento do escopo da revisão, foi utilizado o operador booleano AND. Deste modo, a seguinte expressão de busca foi empregada: "(gestão em saúde) AND (serviços de saúde) AND (Sistema Único de Saúde) AND (coronavírus)". A busca considerou títulos, resumos e assunto, foi realizada durante o mês de maio de 2021. Destaca-se que, o levantamento foi realizado na Biblioteca Virtual em Saúde, que é usualmente adotada para a condução de revisões integrativas da literatura e abriga bases de dados, tais como a Scientific Electronic Library Online (SciELO) e a Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde (Lilacs) (LELIS et al., 2012; MOREIRA et al., 2015).

Por fim, a coleta de dados dos artigos encontrados se deu através de tópicos presentes no instrumento validado por Ursi e Gavão (2006). Desta forma, foram obtidos dos artigos encontrados o título, autoria, país, idioma, contexto e resultados. O instrumento de coleta somente foi utilizado para os artigos que passaram pela triagem inicial, que envolveu a leitura do título e resumo, bem como a leitura integral do conteúdo.

RESULTADOS

Na Figura 1, é evidenciado um fluxograma detalhado da seleção dos artigos obtidos na Biblioteca Virtual em Saúde, evidentemente foram encontrados 48 resultados, porém somente três artigos contemplaram o escopo da pesquisa e foram selecionados.



Figura 1. Fluxograma de busca dos artigos na Biblioteca Virtual em Saúde. **Fonte:** O autor (2021).

Na Tabela 1, está apresentada às informações obtidas de cada um dos artigos selecionados. Referente ao questionamento do presente trabalho, nota-se que os principais aspectos ligados à gestão em saúde nos serviços integrantes da rede brasileira no contexto da pandemia de COVID-19 foram destacados pelos autores.

Os artigos que atenderam aos critérios estabelecidos foram redigidos no idioma português, já quanto ao contexto, abrangem a Atenção Primária à Saúde, Unidades de Terapia Intensiva e a Rede Hospitalar.

Tabela 1. Artigos selecionados, contexto e os seus principais achados

TÍTULO	AUTORIA/PAÍS/IDIOMA	CONTEXTO	RESULTADOS
COVID-19: 10 passos para qualificar a gestão da Atenção Primária à Saúde no Paraná	Sviersovski et al., 2020/Brasil/Português	Atenção Primária à Saúde	10 passos para qualificar a gestão da atenção primária à saúde 1. Participação na elaboração do plano de contingência (reorganizar a rede de atenção à saúde nas regiões; padronizar ações para detecção precoce de pessoas caracterizadas como casos suspeitos; realizar o manejo clínico dos casos suspeitos; realizar atendimento de forma oportuna e segura, considerando a condição clínica do usuário; apoiar a equipe de vigilância na realização de busca ativa dos contatos; realizar notificação imediata adotar medidas para reduzir casos graves e óbitos; orientar população sobre medidas de prevenção e controle; apoiar os municípios para a organização da atenção à saúde do idoso). 2. Qualificação dos profissionais 3. Priorização de atendimento aos casos suspeitos 4. Definição de fluxos (estruturação dos processos de trabalho, planejamento estratégico) 5. Orientação aos profissionais quanto ao registro dos casos (melhora eficácia e eficiência do atendimento) 6. Disponibilização de insumos 7. Notificação dos casos 8. Apoio e integração à vigilância 9. Manter-se atualizado 10. Orientação à população.
Unidades de terapia intensiva no Brasil e a fila única de leitos na pandemia de COVID-19	Fagundes et al., 2020/Brasil/Português	Unidades de Terapia Intensiva (UTI)	A disponibilidades de leitos de UTI não é capaz de atender a demanda, as maiores taxas de leitos disponíveis encontram-se no SUS, sendo concentradas em municípios com 100-500 mil habitantes ou mais de 500 mil habitantes Escassez de recursos, carência de profissionais de saúde para atender a demanda e provisão de insumos para operacionalizar atendimentos de alta complexidade Um acesso mais equitativo ao atendimento aos leitos de UTI pode ser favorecido se os gestores de saúde utilizarem a fila única nas UTIs, distribuindo recursos e evitando mortalidade decorrentes das complicações de COVID-19, já que é evidente uma alta duração do período de internações, baixa adesão ao distanciamento social e elevado ritmo de transmissão A justa alocação dos leitos necessita de critérios técnicos, a consideração de aspectos científicos, adoção de uma estrutura ética e respeito a dignidade humana; os gestores devem atender os princípios doutrinários do SUS Gestores do SUS devem responder aos desafios referentes ao acesso dos contaminados aos serviços de saúde e a não

			<p>evolução à óbito ou cuidados intensivos no caso daqueles que possuam comorbidades</p> <p>As diferentes esferas devem ser eficazes para assegurar os recursos necessários (equipamentos, insumos, profissionais qualificados, medicamentos), um painel atualizado sobre UTIs deve ser criado e a regulação deve ser feita pelos gestores das três esferas de modo a manter a autonomia dos entes e contemplar: número de leitos gerais e específicos para COVID-19; taxa de ocupação diária; disponibilidade diária de leitos; equipamentos existentes; lista de insumos hospitalares, como os produtos farmacêuticos; EPI; quantidade e qualificação dos profissionais existentes na equipe; fila de espera</p>
A pandemia nas fronteiras da reforma sanitária: os desafios da rede hospitalar	Franco (2020)/Brasil/Português	Atenção Hospitalar	<p>Rede hospitalar brasileira é marcada por ser segmentada, desigualmente distribuída, fragmentada e com uma precária coordenação e gerenciamento público</p> <p>Desigualdades de acesso os serviços de maior complexidade permanecem no Brasil</p> <p>O quadro de leitos de UTI no SUS compromete os esforços desempenhados por secretarias estaduais e municipais no atual contexto de pandemia</p> <p>Existe uma ausência de um censo hospitalar unificado e defasagem das informações nos sistemas oficiais, situação que compromete o processo de tomada de decisão no que se refere ao diagnóstico de capacidade ociosa e o processo de tomada de decisão</p> <p>Dificuldades do estabelecimento de autoridade sanitária no que se refere a regulação de acesso aos serviços frente a informatização e integração dos sistemas de informação sobre vagas e leitos</p> <p>A expansão da atuação das organizações sociais por meio de contratos com a gestão dos serviços de saúde tem expandido, a exemplo do Estado do Rio de Janeiro, o que faz necessário a condução de novas investigações</p>

Fonte: O autor (2021).

DISCUSSÃO

Evidentemente, se verifica que a gestão deve ser qualificada, deve realizar a elaboração de um plano de contingência, considerando aspectos como padronização de ações e reorganização da rede de atenção à saúde (FAGUNDES et al., 2020; SVIERDSOVSKI et al, 2020). Outrossim, deve qualificar os profissionais de saúde, estabelecer procedimento que priorizem casos suspeitos, organizar os processos de trabalho e traçar diretrizes para o registro dos casos positivos. É imprescindível a provisão de insumos, constante vigilância e o fornecimento de informações adequadas para a população.

Por outro lado, os achados também demonstram que é necessário a operacionalização dos atendimentos e alocação dos leitos de UTI necessários, considerando os desafios que surgem e sempre assegurando a provisão dos insumos e recursos necessários para a realização das atividades, o que pode contar com a regulação do acesso aos serviços e envolvimento de organizações (FRANCO, 2020).

A pandemia de COVID-19 impôs uma série de mudanças, os profissionais de saúde tiveram que ser remanejados em setores críticos e o atendimento à população foi reduzido, além das mudanças de protocolos e alterações do fluxo de materiais (SPAGNOL et al., 2021). A gestão em saúde teve que lidar com um cenário complexo e tomar decisões de em um curto

período de tempo, evitando eventuais complicações e o colapso do sistema de saúde. A rede hospitalar brasileira possui em sua composição unidades públicas e privadas, que podem estar ou não conveniadas ao SUS, sendo concentradas nos grandes centros urbanos detentores de maior renda (FRANCO, 2020). Evidentemente, tal aspecto contribuiu negativamente para o enfrentamento da pandemia no Brasil, o que demandou dos gestores de saúde a provisão de novos leitos e estratégias que otimizassem o atendimento à população com quadros críticos.

O fortalecimento do SUS é essencial para o enfrentamento da pandemia de COVID-19, logo as diferentes esferas administrativas da gestão em saúde precisam realizar construções que favoreçam tal ação, visando a qualificação de profissionais para o atendimento da população e identificação rápida de casos suspeitos (SVIERDSOVSKI et al., 2020). A gestão em saúde necessita constantemente verificar a efetividade das estratégias de controle, situação que possibilita a verificação de mudanças que podem ser consideradas na tomada de decisão (AQUINO et al., 2020).

Adequações nos serviços de saúde foram observados no atual contexto de pandemia, assim como, mudanças foram realizadas no fluxo de trabalho (SPAGNOL et al., 2021). As ações devem almejar a manutenção da qualidade do serviço de saúde ofertado, visando evitar o colapso do sistema e implementando ferramentas e estratégias adequadas para o combate da pandemia (SOUZA et al., 2020; WERNECK; CARVALHO, 2020). A gestão em saúde é vital no que se remete ao emprego de indicadores, estes sustentam estratégias e possibilitem a capacidade de resposta às situações que surgem (BARRETO et al., 2020).

Os resultados da presente revisão demonstram estratégias adotadas em diferentes níveis de atenção à saúde, de modo a favorecer a evolução dos casos de COVID-19 a quadros clínicos graves e a elevada demanda por leitos de terapia intensiva.

Através da adoção das medidas propostas e os aspectos destacados para a Atenção Primária à Saúde, Rede Hospitalar e Unidades de Terapia Intensiva, a gestão em saúde pode utilizar seus recursos com maior eficiência e eficácia, inclusive reduzir o número de casos graves através da porta de entrada da Rede de Atenção à Saúde e evitar novas infecções ao monitorar os casos suspeitos, além de ter uma otimização dos leitos com maior densidade tecnológica.

A pandemia impôs a necessidade de provisão de EPIs e respiradores, bem como um risco iminente de colapso; logo é preciso recursos e profissionais em quantidade e qualidade para atender a população acometida (FAGUNDES et al., 2020). Outro ponto importante é a insalubridade ligada à COVID-19, os profissionais que se dedicam integralmente ao atendimento dos contaminados tem direito ao grau máximo de insalubridade (SPAGNOL et al., 2021). Logo, a gestão em saúde também deve considerar o quantitativo de profissionais e demais recursos necessários, o que favorece a implementação dos aspectos levantados pela presente pesquisa.

O Brasil já possuía um déficit de leitos, a atual quadro epidemiológico ocasionado pela pandemia acabou por agravar este cenário, demandando esforços das esferas ligadas à gestão do sistema de saúde no que se remete a distribuição dos leitos e ampliação do número de vagas nos estados brasileiros, fazendo a fila única de UTI uma medida necessária (FAGUNDES et al., 2020). O atual modelo de gestão tem demonstrado algumas incapacidades, logo é preciso que os gestores respondam aos desafios impostos para que o problema seja tratado e ocorra o atendimento das necessidades da população (FRANCO, 2020). Evidências mais recentes devem ser utilizadas para a promoção das atualizações nos protocolos utilizados pelos profissionais de saúde, visto que a pandemia possui uma dinâmica e avanços no conhecimento científico são observadas (MARINELLI; ALBUQUERQUE; SOUSA, 2020).

São observados rápidos avanços no conhecimento científico, notas técnicas e novos protocolos que surgem diariamente, bem como a implementação de novas ferramentas (telemonitoramento, tecnologias digitais), o que demanda a implementação de estratégias (SPAGNOL et al., 2021) por parte dos gestores. Outro aspecto importante é a integração de ações de vigilância em saúde e compartilhamento de ações em diferentes níveis e a consulta constante a informações do Ministério da Saúde e outros organismos (SVIERDSOVSKI et al., 2020), principalmente em informações baseadas em evidências científicas.

Em território brasileiro, observam-se problemas estruturais na gestão do trabalho realizado no SUS, nos últimos anos observa-se um desmonte implementado pelo Estado, situação que tem resultado na diminuição do SUS devido ao sub-financiamento e os impactos diretos no funcionamento (GEREMIA et al., 2020). Os gestores de saúde tiveram que redefinir e atualizar as suas ações (i.e. protocolos, estratégias, uso de ferramentas) para que a vigilância em saúde e a provisão de assistência a um crescente número de infectados, sempre buscando garantir a sua segurança e prover a atenção necessária nos casos de agravos (SPAGNOL et al., 2021).

Desta forma, os pontos aqui levantados podem ser de grande valia para a gestão em saúde, já que permitem a obtenção de resultados que favoreçam a articulação dos serviços que integram a rede, sendo que a Atenção Primária a saúde desempenha um importante papel, tanto na prevenção, como também pode tratar grande parcela dos casos e através do acompanhamento e identificação de casos suspeitos podem reduzir o agravamento dos quadros.

CONCLUSÃO

A gestão em é essencial no enfrentamento da pandemia de COVID-19. A revisão realizada evidenciou

que a gestão em saúde deve considerar os seguintes aspectos: a elaboração de um plano de contingência, a reorganização da rede de atenção à saúde, o processo de trabalho, a priorização de casos suspeitos, o treinamento de profissionais, a alocação de leitos, a promoção da educação da população, registros dos casos positivos e a regulação do acesso aos serviços.

Destaca-se como uma limitação do presente estudo a não possibilidade de avaliar a pertinência das ações adotadas, já que cada localidade possui um contexto e realidade próprios. Reforça-se a necessidade de pesquisas futuras explorarem estratégias e ações que a gestão em saúde pode utilizar nos diferentes níveis administrativos, sempre buscando a integralidade das ações para o controle da pandemia. A adoção dos resultados identificados permite que a gestão em saúde implemente medidas embasadas cientificamente e que possibilitem o enfrentamento da pandemia.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, C. L. T.; PEREIRA, C. C. A.; MARTINS, M.; LIMA, S. M. L.; PORTELA, M. C. COVID-19 hospitalizations in Brazil's Unified Health System (SUS). **PLoS one**, v. 15, n. 12, p. e0243126, 2020.
- AQUINO, E. M. L. et al. Social distancing measures to control the COVID-19 pandemic: potential impacts and challenges in Brazil. **Ciencia & Saude Coletiva**, v. 25, p. 2423-2446, 2020.
- BARRETO, M. L.; BARROS, A. J. D.; CARVALHO, M. S.; CODEÇO, C. T.; HALLAL, P. R.; MEDRONHO, R. A.; STRUCHINER, C. J.; VICTORIA, C. G.; WERNECK, G. L. What is urgent and necessary to inform policies to deal with the COVID-19 pandemic in Brazil?. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, v. 23, 2020.
- BASTOS, S. B.; CAJUEIRO, D. O. Modeling and forecasting the early evolution of the Covid-19 pandemic in Brazil. **Scientific Reports**, v. 10, n. 1, p. 1-10, 2020.
- CHRISTMALS, C. D.; GROSS, J. J. An integrative literature review framework for postgraduate nursing research reviews. **European Journal of Research in Medical Sciences**, v. 5, n. 1, p. 7-15, 2017.

- FAGUNDES, M. C.; FREIRE, N. P.; MACHADO, M. H.; XIMENES NETO, F. R. G. Unidades de terapia intensiva no Brasil e a fila única de leitos na pandemia de COVID-19. **Revista Oficial do Conselho Federal de Enfermagem**, v. 11, n. 2, p. 23-31, 2020.
- FRANCO, T. A. V. A pandemia nas fronteiras da reforma sanitária: os desafios da rede hospitalar. **Physis: Revista da Saúde Coletiva**, v. 30, n. 3, e3003307, 2020.
- GEREMIA, D. S.; VENDRUSCOLO, C.; CELUPPI, I. C.; SOUZA, J. B.; SCHOPF, K.; MAESTRI, E. Pandemia covid-2019: formação e atuação da enfermagem para o Sistema Único de Saúde. **Enfermagem em Foco**, v. 11, n. 1, p. 40-47, 2020.
- GLERIANO, J. S.; FABRO, G. C. R.; TOMAZ, W. B.; GOULART, B. F.; CHAVES, L. D. P. Reflexões sobre a gestão do Sistema Único de Saúde para a coordenação no enfrentamento da COVID-19. **Escola Anna Nery**, v. 24, n. SPE, 2020.
- LANA, R. M. et al. Emergência do novo coronavírus (SARS-CoV-2) e o papel de uma vigilância nacional em saúde oportuna e efetiva. **Cad. Saúde Públ.**, v. 36, n. 3, art. e00019620, 2020.
- LELIS, C. M.; BATTAUS, M. R. B.; FREITAS, F. C. T.; ROCHA, F. L. R.; MARZIALE, M. H. P.; ROBAZZI, M. L. C. C. Distúrbios osteomusculares relacionados ao trabalho em profissionais de enfermagem: revisão integrativa da literatura em Enfermagem. **Revista Investigação em Enfermagem**, n. 21, n. 2, p. 17-26, 2017.
- SOUZA, C. D. F.; GOIS-SANTOS, V. T.; CORREIA, D. S.; MARTINS-FILHO, P. R.; SANTOS, V. S. The need to strengthen Primary Health Care in Brazil in the context of the COVID-19 pandemic. **Brazilian oral research**, v. 34, 2020.
- SPAGNOL, C. A.; PEREIRA, K. D.; CASTRO, V. P. N.; FIGUEIREDO, L. G.; BORGES, K. K. S.; BATISTA, L. M. Diálogos da enfermagem durante a pandemia: reflexões, desafios e perspectivas para a integração ensino-serviço. **Escola Anna Nery**, v. 25, e20200498, 2021.
- SVIERDSOVSKI, S. M.; SANTOS, C. C. M.; LOPES, M. G. D.; SOUSA, D. J. Covid-19: 10 passos para qualificar a gestão da Atenção Primária à Saúde no Paraná. **Revista Saúde Pública do Paraná**, v. 3, n. 1, p. 13-21, 2020.
- VENTURA-SILVA, J. M. A.; RIBEIRO, O. M. P. L.; SANTOS, M. R.; FARIA, A. C. A.; MONTEIRO, M. A. J.; VANDRESEN, L. Planejamento organizacional no contexto de pandemia por COVID-19: implicações para a gestão em enfermagem. **Journal Health NPEPS**, v. 5, n. 1, p. 4626, 2020.
- literatura. **Acta paulista de enfermagem**, v. 25, n. 3, p. 477-482, 2012.
- MARINELLI, N. P.; ALBUQUERQUE, L. P. A.; SOUSA, I. D. B. Protocolo de manejo clínico do COVID-19: por que tantas mudanças? **Revista Cuidarte**, v. 11, n. 2, e1220, 2020.
- MOREIRA, M. A. D. M.; LUSTOSA, A. M.; DUTRA, F.; BARROS, E. O.; BATISTA, J. B. V.; DUARTE, M. C. S. Políticas públicas de humanização: revisão integrativa da literatura. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 20, p. 3231-3242, 2015.
- SANTOS, T. B. S.; MOREIRA, A. L. A.; SUZART, N. A.; PINTO, I. C. M. Gestão hospitalar no Sistema Único de Saúde: problemáticas de estudos em política, planejamento e gestão em saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, p. 3597-3609, 2020.
- SILVA, F. L. Uso de máscaras de tecido frente a pandemia de covid-19 no Brasil. **Revista Prevenção de Infecção e Saúde**, v. 6, p. 1-7, 2020.
- SODRÉ, Francis. Epidemia de Covid-19: questões críticas para a gestão da saúde pública no Brasil. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 18, n. 3, 2020.
- SOUZA, L. M. M.; MARQUES-VIEIRA, C. M. A.; SEVERINO, S. S. P.; ANTUNES, A. V. A metodologia de revisão integrativa
- URSI, E. S.; GAVÃO, C. M. Perioperative prevention of skin injury: an integrative literature review. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 14, n. 1, p. 124-131, 2006.
- WERNECK, G. L.; CARVALHO, M. S. The COVID-19 pandemic in Brazil: chronicle of a health crisis foretold. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 36, n. 5, e00068820, 2020.

A QUALIDADE DO ENSINO SUPERIOR NA PROVÍNCIA DO MOXICO – DESAFIOS E PERSPECTIVAS

THE QUALITY OF HIGHER EDUCATION IN THE PROVINCE OF MOXICO –
CHALLENGES AND PERSPECTIVESHorácio Paulo Mingochi ¹

RESUMO

A presente pesquisa visa descrever a qualidade de ensino na Província do Moxico em relação aos desafios e as suas perspectivas, o conhecimento dos indicadores de qualidade de ensino superior constitui o alicerce para melhorar os procedimentos numa perspectiva a longo prazo com vista atingir os níveis de qualidade de ensino. Atendendo que o ensino superior privado nesta localidade ainda é novo desde a sua abertura em 2017 a existe apenas de duas instituições privadas e tendo em conta, que o número de estudantes para ingressar o ensino superior é maioritariamente jovem e uma população estudantil reduzida daí, a importância de apostar na excelência do ensino, porque as instituições quer pública ou privada procuram a implementação de um ensino de qualidade no sentido de internacionalizar o nome da instituição. O artigo tem como proposta de objectivo geral identificar os indicadores que influenciam a qualidade de ensino e os desafios que as instituições devem ter em prol da qualidade do ensino. Como objectivo específico descrever a qualidade de ensino em Angola com realce na província do Moxico. Como metodologia proposta trata-se de um estudo de revisão de literatura, no qual utilizou como ferramenta de pesquisa artigos científicos e dissertações. Pode-se concluir que a qualidade do ensino é um desafio que esta a merecer atenção a várias instituições e que depende da forma como as instituições são geridas com os materiais necessários para garantir uma funcionalidade onde é possível conciliar a teoria e a prática.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino superior; Qualidade e Moxico.

ABSTRACT

This research aims to describe the quality of education in Moxico Province in relation to the challenges and their perspectives, the knowledge of higher education quality indicators is the foundation for improving procedures in a long-term perspective in order to achieve quality levels education. Given that private higher education in this location is still new since its opening in 2017, there are only two private institutions and taking into account that the number of students to enter higher education is mostly young and a student population reduced from there, the importance of betting on teaching excellence, because institutions, whether public or private, seek to implement quality education in order to internationalize the institution's name. The article has the general objective of identifying the indicators that influence the quality of education and the challenges that institutions must have in favor of the quality of education. As a specific objective to describe the quality of education in Angola with emphasis on the province of Moxico. The proposed methodology is a literature review study, in which scientific articles and dissertations were used as a research tool. It can be concluded that the quality of teaching is a challenge that is deserving attention to several institutions and that it depends on how institutions are managed with the necessary materials to ensure functionality where it is possible to reconcile theory and practice.

KEYWORD: University education; Quality and Moxico.

¹ Doutorando em Administração pela ACU - Absolute Christian University. Mestre em Administração e Finanças pela Faculdade de Economia da Universidade Agostinho Neto. Licenciado em Contabilidade e Administração pela Escola Superior Politécnica do Moxico. E-mail: paulohoracio07@gmail.com. Currículo Lattes: lattes.cnpq.br/1189338648386631

INTRODUÇÃO

A qualidade do ensino é um assunto que tem merecido atenção em Angola tendo em conta a proliferação de instituições de ensino superior, a existência de várias instituições de ensino no país, o propósito que se pretende é que cada uma das instituições existente localmente possa primar pela qualidade de ensino. Este desafio tem sido abrangente as próprias instituições de ensino quer pública assim como, privada. O governo angolano, tem traçado várias estratégias para garantir um ensino de qualidade a nível nacional, mas, para que esse objectivo seja almejado há necessidade de combinação de vários esforços e participação das próprias instituições em si, bem como todas a comunidade académica nacional. Na Província do Moxico que, desde a criação da primeira instituição de ensino superior isto no ano 2009 notou-se que, a qualidade não era preocupação atendo a existência de apenas uma instituição notava-se um monopólio. Actualmente, a Província conta com três instituições de ensino, isto é, uma pública e duas privadas desde então, o nível da concorrência é maior e as instituições buscam excelência com vista a garantir um ensino de qualidade. Por esta razão, independentemente da existência de várias instituições de ensino numa região, mas há um factor que determina a diferença entre as mesmas é a qualidade do ensino que, para ser alcançada deve ter conta um conjunto de vários factores envolvido.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, com abordagem sobre a qualidade de ensino na Província do Moxico em relação aos desafios e perspectivas com enfoque sobre qualidade do ensino superior. Foram realizados estudos relacionados ao tema através de artigos, livro e documentos.

QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Ao falar da qualidade de educação superior, é necessário ter a noção do que é a educação ou ensino superior. Portanto, o ensino superior pode ser entendido como o conjunto de órgãos, instituições, disposições e recursos que visam a formação de quadros de alto nível para os diferentes ramos de actividade económica e social do País².

O termo qualidade associado à educação, segundo a UNICEF (2000) está intimamente ligado a um conjunto de elementos que podem ser, o nível de conhecimentos, habilidades e atitudes que são adquiridos e que contribuem na formação de uma sociedade plausível. Do ponto de vista do ensino superior, a qualidade é abordada multidimensionalmente a instituição no seu todo por meio de alguns indicadores que podem ser, dos insumos, processos, resultados, contexto, a partir dos quais se pode ter informações sobre o desempenho do sistema educativo do país ou região (FLORIDA E QUINTO, 2015).

Para Morosini, (2014) a noção de qualidade da educação superior está associada ao conceito de sociedade do conhecimento. Conceito ambíguo, voltado à formação de recursos humanos de alto nível em instituições universitárias, tendo como ponto comum de diálogo, entre os diferentes campos do conhecimento, a certeza de que o sólido edifício intelectual revela uma variedade e diversidade de abordagens e diferenças fundamentais na interpretação do que seria a alma da Torre de Babel.

Indicadores de qualidade de ensino superior:

² Decreto nº 90/09 de 15 de dezembro, artigo 3º.

Neste ponto, são apresentados os indicadores essenciais repartidos em diversos enfoques³.

A) - ENFOQUE DE ENTRADA

Os indicadores relacionados ao enfoque de entrada podem ser:

Indicadores de entrada do estudante: este indicador avalia a população estudantil recém ingressado em uma instituição superior, por gênero, etnia, status de origem, entre outros, para além de medidas da capacidade média da mesma, através da nota inicial do exame de acesso, como forma de analisar as suas reais capacidades, habilidades, hábitos, costumes e conhecimentos, para enfrentar a nova realidade educacional.

Indicadores de financiamento institucional: refere-se a uma série de medidas que podem ser as relativas à diferentes fontes de financiamento da instituição, tais como estatais ou privadas, como por exemplo, as receitas regaras pelas pesquisas da instituição.

Corpo docente: refere-se ao pessoal docente “qualificado” afecto à instituição, a tempo integral e parcial, como também, os possíveis estudantes estagiários à docência.

B) - ENFOQUE NA PESQUISA

Esta é talvez a área de actividade institucional em que a gama de indicadores de qualidade utilizados é relativamente bem estabelecida e amplamente aceite. Esses incluem:

Publicações: trata-se das pesquisas realizadas pela instituição e publicadas em diferentes revistas reconhecidas, que podem ser analisadas pelo factor de impacto das referidas revistas.

Citações: o número de vezes que os autores das pesquisas da instituição foram citados também pode

revelar um indicador de qualidade, apesar de nos últimos anos ser menos relevante.

C) - ENFOQUE NO ENSINO E APRENDIZAGEM

O processo de ensino e aprendizagem é um dos três pilares fundamentais de uma instituição de ensino superior, sendo uma das razões de sua existência, apesar da dificuldade da sua medição. Os indicadores deste enfoque são:

Medindo o Desenvolvimento Cognitivo: Apesar das dificuldades de medição do processo de ensino e aprendizagem, é possível medir a aprendizagem de alguma forma directa através da avaliação dos ganhos cognitivos do percurso estudantil, com a aplicação de alguns testes.

Medindo Ambientes de Aprendizagem: Ao invés de medir a aprendizagem directamente, optaríamos por abordar a outra categoria, pesquisando os estudantes sobre as suas experiências adquiridas a partir do ambiente do seu aprendizado para se poder tirar algumas conclusões sobre a qualidade deste no mesmo processo.

Avaliações de ensino: Outra maneira de olhar para o valor do ensino é simplesmente observar a satisfação com o ensino, seja através de perguntas simples sobre satisfação ou directamente através das fichas de avaliação obrigatórios nas instituições.

Recursos de Ensino e Tarefas: Uma das praxeis clássicas para a qualidade do ensino é o tamanho da turma, apesar da ambiguidade da pesquisa em relacionar turmas pequenas com melhores resultados de aprendizagem no nível de graduação e pós-graduação.

D) - ENFOQUE NOS SERVIÇOS INTERNO

Medidas de satisfação do estudante: Existem contagens de satisfação simples de várias pesquisas:

³ Producing Indicators of Institutional Quality in Ontario Universities and Colleges: Options for Producing, Managing

and Displaying Comparative Data. The Educational Policy Institute

satisfação com o ensino, bibliotecas, serviços para estudantes, auxílio estudantil, residências, recursos de TICS, etc. podem ser usados como indicadores de qualidade institucional.

Indicadores de despesas: As medidas de gastos institucionais em serviços estudantis, TICS e bibliotecas são, às vezes, vistas como indicadores de qualidade nessas áreas.

E) - ENFOQUE DE SAÍDA

Taxas de conclusão e continuação: a qualidade e o sucesso da instituição podem ser obtido pelo número de estudantes que é influenciada para concluir um programa formativo. A medição de avaliação varia, tendo em conta da sua interpretação. O rácio de passagem de um ano académico para outro pode ser tido em conta.

Satisfação de pós-graduação: Refere-se ao ponto de vista de pós-graduação a utilidade de sua experiência educacionais e sua satisfação como uma medida comum de qualidade, que ambos os sectores da universidade e da faculdade devem possuir, desde que seja colectado detalhes suficientes no campo de estudo ou no nível institucional.

Satisfação do empregador: Pesa embora não seja de uso comum no nível universitário, a qualidade do programa universitário a satisfação do empregador com o recém-formado deve permitir que haja resultados que permitem elevar o nível de qualidade institucional.

Empregabilidade estudantil: Trata-se da medida comum de sucesso em termos de resultados de inserção no mercado de emprego, ou estatísticas relacionadas a emprego, desemprego e renda. Estes são tipicamente coletados dentro de um ano ou dois após a licenciatura, o que talvez não seja o melhor momento para se observar os resultados, já que numa perspectiva mais longa pode ser mais útil.

Aprendizagem ao longo da vida: Refere-se a um indicador menos utilizado, mas potencialmente relevante, de sucesso educacional que é a taxa no qual

os recém-formados são postos em prova pela sociedade, tendo em conta aos seus resultados educacionais para a sua projeção futura. É de salientar que a continuidade da formação é considerada como um bom princípio por direito e que permite interpretar os números que a qualidade dos resultados refletir nos números de empregados em função da qualidade dos diplomados.

A definição de qualidade formulada pelo British Standards Institute e é do seguinte teor – “A totalidade de características de um produto ou serviço que incidem na sua capacidade para satisfazer uma determinada necessidade.” (transcrito de R. McTaggart, "Quality assurance" (2006) in J. Baird (ed.) Esta noção de qualidade tem perfeito alcance ao nível do ensino superior, visto que mesma contempla o que constitui uma finalidade primacial de uma instituição desse nível, particularmente de uma Universidade – formulação de finalidades destinadas a satisfazer as necessidades da comunidade. Os programas de ensino e de investigação são elaborados e implementados para atingir essas finalidades e uma das características da qualidade constitui o que tem vindo a ser designado como a sua “aptidão para atingir os seus objectivos” – “*fitness for purpose*”. As instituições de ensino superior devem, nesta perspectiva, clarificar adequadamente as suas finalidades e preparar programas de ensino-aprendizagem que constituam critérios de referência que permitam avaliar a qualidade das atividades desenvolvidas.

A qualidade encarada na perspectiva referida remete para um conceito que lhe está intimamente associado – o de garantia. Esta deve estar suficientemente documentada para assegurar que os interessados (expressão que procura aproximar-se da de *stakeholders*) e todos os que estejam envolvidos ou venham a ser afectados pela qualidade do ensino sejam minuciosamente informados sobre as expectativas que na mesma depositam, sobre os seus resultados e, ainda

sobre tudo aquilo que possibilite a melhoria da prática pedagógica.

Para além da garantia dever ser documentada, outros requisitos essenciais devem ser cumpridos – a apreciação ou avaliação pelos membros da instituição de ensino superior (aspecto considerado em sentido lato, ou seja, não apenas deve ser responsabilizado o dirigente máximo da instituição, mas toda a equipa docente, departamento ou unidade orgânica), a satisfação dos destinatários do processo de ensino, prioritariamente os estudantes, cuja formação incumbe, em grande parte, às instituições de ensino superior, mas também às entidades empregadoras, às associações profissionais e à comunidade em geral⁴.

Chua,(2004), Amante, (2007) e Saraiva, (2009) Quanto ao primeiro, intitulado "Perception of quality in higher education", apoiado no modelo de abordagem de qualidade designado por IPO – *Input* (requisitos de entrada) – *Process* (processo de ensino-aprendizagem) – *Output* (empregabilidade e posições académicas). Modelo IPO pode ser implementada a qualquer universidade de modo, avalia o nível de qualidade de ensino superior.

EXIGÊNCIAS E LIMITAÇÕES

Procurando estabelecer um conjunto de exigências justificativas da qualidade do ensino superior refira-se, em primeiro lugar, que uma das principais missões da Universidade, reiteradamente afirmadas, consiste em proporcionar um sistema de ensino-aprendizagem marcado pelo mais elevado nível de qualidade, quer quanto à formação inicial, quer quanto à formação contínua quer, noutro plano, ao nível da investigação fundamental e aplicada, assim como ao da extensão universitária.

É pela qualidade do seu ensino que uma Universidade obtém prestígio, atinge níveis elevados nos *rankings* nacionais e internacionais e consegue captar, numa situação cada vez mais concorrencial, um número elevado de alunos. Procurando estabelecer um conjunto de exigências justificativas da qualidade do ensino superior refira-se, em primeiro lugar, que uma das principais missões da Universidade, reiteradamente afirmadas, consiste em proporcionar um sistema de ensino-aprendizagem marcado pelo mais elevado nível de qualidade, quer quanto à formação inicial, quer quanto à formação contínua quer, noutro plano, ao nível da investigação fundamental e aplicada, assim como ao da extensão universitária.

Os investimentos feitos pelo Estado no sector do ensino superior público, não obstante a diminuição das dotações orçamentais a que se tem assistido nos quatro anos, implicam uma responsabilidade na procura da qualidade, visto que constitui um dever das instituições estatais, neste caso, universitárias, a prestação de contas perante os poderes públicos e perante a comunidade.

É, também, com a finalidade de conferir o maior nível possível de formação para as complexas tarefas que a comunidade espera dos graduados pelas universidades que deve ser praticada uma cultura de qualidade no sector do ensino, bem como no da investigação. Essas são, em nosso entender, as principais exigências justificativas do empenhamento na qualidade do ensino.

Em primeiro lugar, não obstante, se verificar um interesse notório pelas questões de formação pedagógica dos docentes do ensino superior, constata-se que um sector do mesmo investe quase exclusivamente na investigação, que considera a missão por excelência do ensino universitário, negligenciando, em maior ou menor grau, a sua formação pedagógica.

⁴ Revista portuguesa de pedagogia Extra-Série, 2011, 357-372.

Por outro lado, há docentes universitários que, por razões nem sempre claramente expressas, resistem ao trabalho em equipa e à partilha de responsabilidades, que são factores essenciais para o sucesso ao nível de uma organização. Se não houver trabalho em equipa e cooperação entre docentes, não poderá haver ensino de qualidade, porque o mesmo implica a cooperação e a partilha de responsabilidades. Não pode também omitir-se a desmotivação de docentes universitários pela melhoria da sua formação pedagógica, que consideram uma função menor no quadro dos deveres de um docente do ensino superior.

Outra limitação, provém da insuficiência de recursos de diversa natureza – espaços físicos, equipamentos laboratoriais, informáticos e bibliográficos -, que são indispensáveis para se poderem atingir patamares de qualidade. Por último, uma deficiente gestão de recursos humanos, materiais e financeiros constitui uma limitação à obtenção de níveis desejáveis de qualidade no ensino superior⁵.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS

A nível do ensino superior devemos ter a máxima responsabilidade possível em até mesmo se irmos mais a fundo comportando-a a uma laboratórios onde se pretende os vírus que assolam uma doença ao ponto de analisarmos quais a principais dificuldade que estão na base de uma falta de qualidade de ensino onde quer os docentes universitários, reitores quer os políticos assim como a sociedade em geral reconhecemos profundamente as dificuldade que o ensino angolano enfrenta, todos queremos pretender fazer algumas coisa de mais, de forma formal e pouco prático. As instituições são criadas e devem ser criadas para responder os problemas sociais e não como temos visto. Um pouco a nível das instituições de Ensino Privado a

preocupação em maximizar os lucros tornou-se um recurso abundante e a qualidade torna-se ligeiramente um recurso escasso.

A longo prazo pretendemos ver alterações a nível dos Ensino Superior mas para tal as exigências deve ser agora, tanto nos processos fluxo de entrada em dois moldes isto é, professores preocupado em candidatar-se para serem docentes e do mesmo modo, estudantes com ansiedade para ingressarem no ensino superior tanto aos professores assim como aos estudantes as exigências devem ser maior isto porque pretendemos trabalhar para atingir o todos nos desejamos que é a “qualidade”.

A nível dos processos, não obstante a rigorosidade, transparência e competência nos fluxos de entradas mais, a nível do ensino devemos dispor de meios que suficientes e favoráveis que auxiliam os discentes a conciliarem o teórico-prático e dotar os mesmos com competências técnico-científico capazes de responder as necessidades imediatas da sociedade. Desta forma, estaríamos paulatinamente atingir os patamares da qualidade que ponto de vista da sua materialidade deve ser um processo longo, consistente e permanente.

As instituições de ensino superior, como sistema precisam de ser alimentadas continuamente com projectos de investigações produzidos quer pelos professores assim como os estudantes, de modo que, o resultado da implantação do referido instituto dever ser visíveis quer na produção de solução sociais quer nas competências que os mesmos estudantes terão para dar resposta a comunidade depois do ciclo formativo.

No âmbito da escolha dos cursos que os estudantes procuram frequentar no ensino superior é ainda notório a discrepância entre a formação média e o curso a seguir no ensino superior, nota-se que o estudantes escolhe um curso que não vai de acordo a

⁵ Revista portuguesa de pedagogia Extra-Série, 2011, 357-372.

sua formação do ensino médio, e isto por sua vez, resulta numa adaptação profunda do discente naquele curso e por outro lado, a escolha do curso esta muitas vezes associado com a oportunidade de emprego a nível do mercado de trabalho e fazendo assim, com que os estudantes optem em frequentar aqueles cursos que facilmente poderá encontrar emprego e em adição a isso também encontramos a questão das promoções no local de trabalho ou seja, muitas estudantes (trabalhadores) são obrigados a fazerem um curso por causa do aumento salarial e as vezes não porque gostaria de obter conhecimento, ou até mesmo adquirir habilidade mas a preocupação prende-se com as promoções que um dia possa vir acontecer no seu local de trabalho. Diante destes factos, as instituições de ensino devem trabalhar no sentido de mostrar a pertinência de escolher um curso superior nos estudantes de modo a que esses possam adquirir conhecimento, competências e habilidade e que sejam capazes de dar respostas aos desafios que serão postos no futuro.

Ainda na temática da escolha de um curso a nível superior por parte de alguns estudantes pretende-se pela debilidade que muitas acarrentam fruto da má formação do ensino de base onde por sua vez, muitos estudantes as vezes são obrigado a optarem em frequentar cursos que sejam mais teórico do que pratico devido as fraquezas que os mesmos possuem a nível do ensino de base.

DESAFIOS DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR EM ANGOLA

Para a contínua persecução de uma qualidade aceitável do Ensino Superior em Angola, vários são os desafios traçados para garantir o desenvolvimento económico e social do País. No que tange aos desafios, Peterson (2011) realça três desafios gerais e/ou fundamentais, para além de outros que as instituições de ensino superior estão sujeitas a perseguir:

- i) Repensar o perfil do gestor das IES;
- ii) Repensar o perfil do docente;
- iii) Repensar o paradigma do processo de ensino e aprendizagem.

Relativamente ao processo de ensino e aprendizagem, está em curso um processo que visa a uniformização dos planos curriculares em cerca de 70% a nível nacional e os restantes 30% serão atribuídas tendo em conta a especificidade da região onde está instalada a IES.

Outros desafios das IES angolana, prende-se com a continua melhorias dos serviços prestados à comunidade estudantil; a necessidade da melhoria das condições infraestruturais e humanas; criação de editorias universitárias que busquem potenciar a investigação científica e a produção local, entre outros.

Face a estes e outros desafios, o executivo angolano aprovou a Decreto 191/18 de 8 de agosto sobre o Estatuto da Carreira do docente do ensino superior, que para além de outros assuntos, prevê o Provimento administrativo excecional de docentes, pelo facto de muitos destes já com o nível de mestrado e doutoramento permanecerem por um período superior a 6 anos nas categorias de Assistente Estagiário.

Admitimos que as IES angolana têm impacto social incipiente, por várias razões, sendo algumas delas a reduzido número de pesquisas reais com uma incidência social relevante nos diferentes sectores de actividade; a primazia aos quadros formados em outros países do mundo.

BREVE CARACTERIZAÇÃO DO MOXICO

Moxico é uma das 18 províncias de Angola, localizada na região leste do país. Sua capital está na cidade de Luena, no município de Moxico.

Segundo as projeções populacionais de 2018, elaboradas pelo Instituto Nacional de Estatística, conta com uma população de 854 258 habitantes e área territorial de 223 023 km², sendo a maior província em

área da nação, comparável em tamanho a países como Romênia, Laos ou Guiana. Moxico compreende os municípios de Alto Zambeze, Bundas, Camanongue, Léua, Luacano, Luau, Luchazes, Cameia e Moxico.

Desde os anos 2017 conta com três instituições de ensino superior nomeadamente: Escola Superior Politécnica do Moxico atualmente Instituto Superior Politécnico do Moxico, o Instituto Superior Politécnico Privado Walinga e o Instituto Superior Politécnico do Luena.

O ENSINO SUPERIOR NO PROVÍNCIA DO MOXICO

O ensino superior na Província do Moxico ainda acarreta muitas dificuldade tendo em conta a chegada tardia de instituições nesta região do país fruto desta situação nota-se uma escassez de quadro docente especializado em varias áreas, daí que, o recurso para as muitas instituições de ensino nesta localidade conseguirem dar prosseguimento das suas atividades são obrigadas a contratar docente estrangeiro fundamentalmente na instituição pública onde maioritariamente do quadro docente é estrangeiro. A nível das instituições privadas tendo constado no mercado local um deficit de docente optam em implementar cursos em áreas sociais e educacionais onde é possível encontrar corpo docente em outras localidades do país.

No que concerne, a recursos matérias concretamente a laboratórios bibliotecas e outros a nível das instituições presente nesta localidade, apresentam ainda dificuldade o que compromete a concretização de qualidade no ensino visto que, a conciliação da teoria e pratica em parte é possível quando as matérias que garantem a sustentabilidade dos cursos e uma melhor aprendizagem.

O exemplo que se constata atualmente, a nível das instituições de ensino superior relativamente ao corpo docente, uma constante preocupação em

aumentar os seus dividendo que os mesmos assumem responsabilidade em leccionar em várias instituições ao mesmo tempo resultando assim, a uma ineficiência na transmissão devido a quantidade de carga laboral que os mesmos ostentam e este facto provoca menor preocupação do docente para com os discente e simplesmente demonstram preocupação em terminar com o programa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A qualidade de ensino superior é assunto que merece atenção tendo em conta, que o ensino de qualidade se torna geracional, ou seja, um estudante bem formado é também uma próxima geração a ser bem formada. Um estudante com debilidade na formação é uma geração comprometida uma vez que os estudantes formados hoje serão os servidores num futuro próximo da sociedade e o compromisso que as instituições têm é procurar sempre garantir uma formação condigna que seja capaz de servir as gerações vindouras.

Com base ao estudo realizado concluiu-se que, a nível do ensino superior na Província do Moxico tende haver mais investimento em equipamentos e qualificação de docentes em várias áreas de conhecimento uma vez que, o ensino passa fundamentalmente pelo corpo docente e matérias a esses disponíveis para garantir que os estudantes aprendam associando a teoria e a pratica.

REFERÊNCIAS

MOROSINI, Marília Costa. qualidade da educação superior e contextos emergentes. Pontifícia Universidade Católica Rio Grande Sul. Porto Alegre. 2014

FLORIDA, Jennifer S. Quality Indicators in Higher Education Institutions: Implications to Global copetitiveness. The Online Journal of Quality in Higher Educatio, 2015.

Revista portuguesa de pedagogia. A Qualidade no Ensino Superior – Exigências e Limitações. Extra-Série, 2011, 357-372.

Amante, M. J. A avaliação da qualidade no ensino superior. Uma proposta de indicadores de qualidade docente. Dissertação de Doutoramento em Psicologia não publicada. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. 2007

Chua, C. Perception of quality in higher education (disponível em <http://.auga.edu.au/auqf/pastfora/2004/program/papers/Chua.pdf>). Acedido em Novembro de 2009.

Saraiva, M. Gestão da qualidade total – Uma proposta de implementação no ensino superior português. Dissertação de Doutoramento não publicada. Lisboa: ISCTE. 2004

AULAS DE INGLÊS PARA CRIANÇAS: MOTIVAÇÃO E ESTRATÉGIAS PARA MANTER-LAS ENGAJADAS

ENGLISH LESSONS FOR KIDS: MOTIVATION AND STRATEGIES TO KEEP THEM ENGAGED

Julian Anthony Murray Carryl¹

RESUMO

Inglês como língua estrangeira moderna é uma realidade para crianças. Manter o engajamento durante toda a lição é uma dificuldade presente durante o processo de ensino-aprendizagem de inglês para crianças do Ensino Fundamental I. Portanto, os professores precisam incorporar atividades que sejam relevantes, significativas, envolventes e divertidas. Este artigo tem por objetivo compartilhar dicas práticas e ideias para o engajamento de crianças nas salas de aula de inglês como uma língua estrangeira, através do uso de músicas divertidas com humor, usando ações para acompanhar poesias e letras de músicas. Há resultados positivos ao promover a criatividade e mostrar técnicas para tornar a aprendizagem compreensível com o uso de gestos, imagens e recursos como ferramentas de aprendizado. Ao usar uma variedade de técnicas e atividades, as crianças esquecem que estão em uma aula de línguas e a aprendizagem vem naturalmente. Idealmente, os professores devem usar uma ampla gama de estratégias de envolvimento, em seguida, magistralmente facilitar a sua implementação. Não só as estratégias de engajamento permitem aos professores capturar o interesse das crianças à medida que aprendem as habilidades e conceitos necessários para o sucesso na escola, mas crianças também experimentem o que sente ser empenhado em aprender - um presente para a vida toda.

PALAVRAS-CHAVE: Motivação; Interesse; Engajamento; inglês para Crianças.

ABSTRACT

English as a modern foreign language is a reality for children. Maintaining engagement throughout the lesson is a difficulty that is present during the teaching-learning process of English to elementary school children. Therefore, teachers need to incorporate activities that are relevant, meaningful, engaging and fun. This article aims to share practical tips and ideas for engaging children in English as a Foreign Language classrooms, through the use of fun music with humor, using actions to accompany poetry and song lyrics. There are positive results in promoting creativity and showing techniques to make learning understandable using gestures, images and resources as learning tools. By using a variety of techniques and activities, children forget they are in a language class and learning comes naturally. Ideally, teachers should use a wide range of engagement strategies, then masterfully facilitate their implementation. Not only do engagement strategies allow teachers to capture children's interest as they learn the skills and concepts necessary for success in school, but children also experience what it feels like to be committed to learning – a gift to last a lifetime.

KEYWORDS: Motivation; Interest, Engagement; English for Kids.

¹ Doutorando em Ciência da Educação pela ACU - Absolute Christian University; Mestre em Ciências da Educação e Políticas Públicas; Especialista em Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa, Literatura e Língua Inglesa, Metodologia do Ensino da Língua Inglesa e Psicopedagogia Clínica e Institucional. Graduado em Letras: Português, Inglês e Respectivas Literaturas e Pedagogia: Ensino Infantil, Fundamental I e Gestão Escolar. **E-mail:** juliancarryl@gmail.com. **Currículo Lattes:** lattes.cnpq.br/9947683723475604

INTRODUÇÃO

O primeiro estágio é marcado pelas ações motoras desenvolvidas nas primeiras semanas de vida, onde a criança começa a interagir com o mundo a sua volta, executando ações de forma primitiva ente sujeito, objeto e ação. Tais primeiras ações são denominadas de “egocentrismo radical”, pois a criança começa a desenvolver atos como de tocar, agarrar, sugar, chorar, criando ações em que a criança só tem conhecimento do seu próprio eu.

Ainda, o bebê não possui a noção de memória adquirida que Piaget denomina como quadros, onde a criança consegue reconhecer e distinguir alguns grupos de objetos, mas não consegue assimilar que, mesmo após desviar o olhar, tais objetos ainda continuam existindo fora de seu campo de visão.

Durantes esse processo de atividades em pleno desenvolvimento subdivididas em seis estágios, a criança começa a obter habilidades motoras mais avançadas e a relação com o meio gradualmente se tornam mais próximo. Nessa fase também ocorre o desenvolvimento da coordenação e das reações secundárias, onde o bebê realiza ações com um objetivo, manipulando o meio externo, coordenando e esquematizando movimentos para um devido fim. A criança consegue desenvolver uma noção melhor de um objeto, movimentando, jogando e buscando, procurando objetos fora de sua visão e removendo objetos avulsos a fim de pegar algo que estava atrás e que era o seu objetivo.

Este é o período em que a criança começa a organizar o cérebro para receber informações complexas e a armazená-las. A criança já é capaz de manipular as representações do meio externo e consegue raciocinar determinados tipos de ações que pode tomar.

Este estágio é de significativa melhora do anterior Sensório-motor, pois a criança compreende melhor o seu meio, objetos, sujeitos e absorve essas informações. Ou seja, segundo Piaget, a criança começa

a usufruir de sua função simbiótica, pois consegue diferenciar imagens, sons e objetos daquilo que representam.

O egocentrismo nessa fase faz-se mais presente. A criança egocêntrica vê o mundo girando ao seu redor e é incapaz de se colocar no lugar do outro, como quando criança entende que não precisa explicar certos atos que tomou por raciocinar que, como ela sabe o porquê, não precisa explicar. Ao final da fase, a criança sai gradualmente do egocentrismo e passa a entender-se no mundo como parte.

Nesta fase a criança já desenvolve raciocínio mais complicado e relaciona diversos conceitos, pois coincide com a aprendizagem de números, leituras e escritas mais complexas. Também ocorre a socialização, possível com a significativa redução do egocentrismo que faz a criança interagir, sondar e conhecer melhor as pessoas, os objetos e suas ações sobre estes.

Neste estágio, a criança também já deve raciocinar ações antes de realizá-las de forma compulsória, podendo escolher entre dois objetos levando em consideração mental, diversos fatores de influência. Contudo, deve-se sempre ter em mente que essa capacidade de raciocínio está em constante aprimoramento e a criança parte apenas dos conceitos já vivenciados. Ou seja, a reflexão mental tomada para decidir sobre alguma coisa é baseada no conhecimento até ali adquirido ou de objetivos memorizados.

E voltando ao fim gradual do egocentrismo, a dependência da criança para um adulto diminui cada vez mais, pois ocorre a valorização dos grupos sociais que ela está se inserindo baseados seus gostos e interesses.

Esta é a fase em que o pensamento complexo e abstrato ocorre para situações corriqueiras da vida da criança/adolescente. Isto é, quando a criança se depara com uma situação hipotética, ela tem o poder de sair do mundo real e raciocinar de forma livre situações e presumir uma resposta, sem se basear no meio inserido para chegar a uma conclusão.

As crianças começam a viver com vontade de explorar o mundo ao seu redor. Olhando um bebê fascinado pelas mãos que ela acabou de descobrir que é dela ou uma criança ao levantar com cuidado uma pá cheia de areia, derrama-a na passadeira, depois fica olhando com os seus olhos bem abertos, à medida que a areia atravessa os pequenos buracos, repetidamente, está vivenciando engajamento sem uma sombra de dúvida.

Pesquisa sobre engajamento na sala de aula descreve características psicológicas e comportamentais (Finn & Rock 1997; Brewster & Fager 2000; Marks 2000). Psicologicamente, alunos engajados são intrinsecamente motivados pela curiosidade, interesse e prazer. Sendo assim é provável que desejem atingir seus próprios objetivos intelectuais ou pessoais. Além disso, uma criança engajada demonstra os comportamentos desconcentração, investimento, entusiasmo e esforço através de sua curiosidade e persistência.

Crianças podem ser descritos como ocupados na tarefa e estão usando suas mentes, corações e até seus corpos para aprender. Em seu livro *Shaking Up The School House*, Schlechty (2001, 64) captura a diferença entre ser engajado e estar na tarefa: O engajamento está ativo. Exige que os alunos sejam atentos e assistentes; exige que o mesmo esteja comprometido com a tarefa a encontrar algum valor inerente em o que ele ou ela está sendo convidado a fazer. O estudante envolvido não só na tarefa atribuída, mas também faz isso com entusiasmo e diligência. Além disso, o aluno desempenha a tarefa porque ele ou ela percebe que a mesma está associada a um fim de curto prazo em que ambos valorizam.

Não surpreendentemente, a pesquisa mostra uma correlação significativa entre altos níveis de engajamento e melhorias ao atendimento e conquistas medidos através de observações e entrevistas e questionários para crianças e professores. (Finn & Rock 1997; Marks 2000; Roderick & Engle 2001; Willingham, Pollack, & Lewis 2002). Depois que as crianças entram na escola, sua motivação natural e interesse em

aprender nem sempre persistem. Pesquisas revelam que o desengajamento aumenta ao longo da vida escolar. (Graham & Weiner 1996; Felner et al. 1997; Brewster & Fager 2000).

As crianças podem perder interesse em atividades de sala de aula, responder mal a direção ou ordens do professor e a interação na sala de aula e o desempenho significativamente mais baixo em testes. Estudos têm mostrado que padrões de educação (Rossi & Montgomery 1994).

Tão importante quanto o envolvimento é o sucesso das crianças aprendentes, mas estratégias para promover o engajamento não são enfatizadas ou mesmo presente na grande maioria das escolas. (Marks 2000; McDermott, Mordell e Stolfus 2001). Instrução que promove passividade, aprendizado rotineiro, e a rotina tende a ser a regra e não a exceção (Yair 2000; Goodlad 2004).

MOTIVAÇÃO

Ao estar motivada para conseguir concretizar um objetivo, a pessoa está disposta a fazer todos os esforços possíveis e ter a força suficiente para vencer os eventuais obstáculos que possam surgir quanto a realização e concretização da atividade desejada. O motivo é suficientemente forte para que a pessoa não baixe os braços face às contrariedades. Existem, contudo, diferentes tipos de motivação.

Os psicólogos e ou psicopedagogos, como são chamados no Brasil, reconhecem a importância da motivação para apoiar a aprendizagem de alunos. Mas, recentemente, a Parceria para Habilidades do Século XXI identificou a iniciativa como uma das habilidades de vida e carreira necessárias para preparar os alunos para o ensino pós-secundário e para o mercado de trabalho.

No entanto, muitos educadores podem não estar familiarizados com os métodos para avaliar e incentivar a motivação, particularmente no nível primário. O objetivo desta revisão da literatura é quadrado: (a) para

explorar as maneiras pelas quais a motivação foi definida por pesquisadores, (b) investigar como a motivação se desenvolve, (c) aprender como os professores podem encorajar o desenvolvimento de motivação em seus alunos e (d) revisão das melhores práticas na avaliação da motivação. Motivação refere-se "aos motivos do comportamento subjacente" (Guay et al., 2010, página 712). Gredler, Broussard e Garrison (2004) definem amplamente a motivação como "o atributo que nos leva a fazer ou não fazer algo" (pág. 106).

A motivação intrínseca é a motivação que é animada pelo gozo pessoal, interesse ou prazer. Deci et al. (1999) observam que "a motivação intrínseca energiza e sustenta as atividades através das satisfações espontâneas inerentes à ação volitiva efetiva. É manifesto em comportamentos como jogabilidade, exploração e busca de desafios que as pessoas muitas vezes fazem para ter recompensas externas" (pág. 106). Os pesquisadores geralmente comparam a motivação intrínseca com a motivação extrínseca, que é motivação governada por contingências de reforço. Tradicionalmente, os educadores consideram que a motivação intrínseca é mais desejável e tem melhores resultados de aprendizagem do que a motivação extrínseca (Deci et al., 1999).

A motivação envolve uma constelação de crenças, percepções, valores, interesses e ações que estão intimamente relacionadas. Como resultado, várias abordagens de motivação podem se concentrar em habilidades cognitivas comportamentais (como monitoramento e uso da estratégia), aspectos não cognitivos (como percepções, crenças e atitudes), ou ambos. Por exemplo, Gottfried (1990) define a motivação acadêmica como "o gozo da aprendizagem escolar caracterizada por uma orientação de domínio; curiosidade; persistência; tarefa-endógena; e a aprendizagem de tarefas desafiadoras, difíceis e novas" (p. 525). Por outro lado, Turner (1995) considera a motivação como sinônimo de engajamento cognitivo,

que ele define como "usos voluntários de estratégias de aprendizado autor reguladas de alto nível, como prestar atenção, conexão, planejamento e monitoramento" (p. 413).

Realizando pesquisas em 1990, Gottfried concluiu que pouco se sabia sobre a motivação intrínseca das crianças de idade primária. Pesquisas subsequentes descobriram algumas ideias sobre o desenvolvimento da motivação ao longo do tempo. Primeiro, os pesquisadores geralmente aparecem para concordar que a motivação intrínseca em crianças é inicialmente alta (Broussard & Garrison, 2004; Stipek, 1996). Por exemplo, Entwisle et al. (1986) descobriram que crianças de primeiro grau têm muito autoconceito positivo e altas expectativas acadêmicas para si. No entanto, a pesquisa sugere que a motivação tende a diminuir ao longo do tempo, uma vez que as crianças saem da escola primária (Broussard & Garrison, 2004; Guthrie, 2000). Por exemplo, Miller & Meece (1997) observam que o interesse dos alunos em ler e escrever por prazer diminui com a idade. Existem algumas aparentes exceções a esta linha de pensamento. Primeiro, Guthrie (2000) não encontrou diferenças em termos intrínsecos da motivação entre os alunos do terceiro e quinto ano. Em segundo lugar, Gottfried (1990) descobriu que os alunos têm a preferência por tarefas difíceis (um indicador de motivação) que parece aumentar entre 7 e 8 anos de idade, e a motivação de domínio geral aumenta entre o terceiro e o quarto ano.

Algumas pesquisas sugerem que a motivação se torna cada vez mais diferenciada tanto dentro, como em toda a escola e faixa etária. Por exemplo, Eccles & Wigfield (2002) observam que crianças atribuem mais valor às atividades em que se destacam ao longo do tempo, sugerindo que serão cada vez mais motivados a aprender assuntos em que elas experimentam sucesso. Em um estudo longitudinal sobre motivação e a realização das crianças em leitura e matemática. Guay et al. (2010) revisou a literatura sobre diferenciação de motivação, concluindo que as crianças de 5 e 7 anos

tipicamente não diferenciam as áreas em questão, enquanto as crianças com idade entre 8 e 11 anos tendem a ter autopercepções mais precisas de suas forças relativas e pontos fracos em áreas temáticas.

Em um estudo sobre o desenvolvimento da motivação em 425 alunos em primeiro até o terceiro ano, Guay et al. descobriram que a diferenciação entre as disciplinas escolares aumentou com a idade, com a motivação intrínseca especialmente susceptível de variar entre os indivíduos para estudantes mais velhos.

Além disso, a motivação tornou-se cada vez mais diferenciada na leitura ao longo do tempo. Em particular, os alunos parecem distinguir múltiplos tipos de motivações lendo enquanto progredem na escola, incluindo motivação intrínseca, identificada e regulada. Em outras palavras, embora as crianças pequenas possam não ser capazes de distinguir entre se envolver em algo porque elas gostam ou realizar uma tarefa porque lhe foi dita para realizar, os alunos mais velhos parecem fazer essa distinção (Guay et al., 2010).

Existe uma riqueza de evidências empíricas sobre a manipulação da motivação. Contudo, esses estudos demonstram efeitos positivos e negativos, sugerindo que estratégias de instrução e os contextos da sala de aula podem aumentar ou diminuir a motivação dos alunos.

Guthrie et al. (2000) descrevem uma intervenção que tentou aumentar a motivação intrínseca para a leitura de alunos em terceiro e quinto ano. Instrução incluída suporte de autonomia através de aprendizagem autodirigida, suporte de competências sob a forma de instrução estratégica, suporte de parentesco sob a forma de colaboração estudantil, objetivos de aprendizagem e o uso de atividades científicas práticas como observação e coleta de dados. Os professores enfatizaram os objetivos de aprendizagem e forneceram feedback avaliativo sobre o trabalho dos alunos, mas o desempenho não foi enfatizado como objetivo de aprender. Os estudantes expostos a esta instrução obtiveram valores significativamente maiores em

relação à curiosidade e ao uso da estratégia do que os alunos que receberam instruções de leitura tradicionais, mas não diferiram significativamente em termos de indicadores de motivação extrínseca.

Pesquisadores fizeram várias recomendações para educadores interessados em apoiar a motivação dos alunos, incluindo o uso limitado de recompensas, usando recompensas para fornecer informações sobre a competência, aumentando a autonomia e a escolha dos alunos, usando métodos de aprendizagem que focam em colaboração ou cooperação e criando um ambiente de sala de aula de apoio em relação às estruturas de metas, atribuições e avaliação externa (Deci et al., 1999; Guthrie, 2000; Hidi e arackiewicz, 2000; Pintrich, 2003; Stipek, 1996; Turner, 1995).

Outra estratégia para aumentar a motivação dos alunos na sala de aula é dar aos alunos com mais autonomia (Guthrie, 2000; Hidi & Harackiewicz, 2000; Pintrich, 2003; Stipek et al., 1995; Stipek, 1996; Turner, 1995). Hidi e Harackiewicz (2000) argumentam que oferecer aos alunos mais controle sobre o aprendizado deles pode ser uma maneira de aumentar o interesse situacional que pode desenvolver um interesse mais longo e estável. Da mesma forma, Turner (1995) observa que, quando os professores permitem que os alunos tomem decisões sobre seu próprio trabalho, é provável que os alunos sejam mais interessados no trabalho. Os alunos que fazem escolhas, tendem a demonstrar mais persistência, metas, e outros comportamentos de aprendizagem autorregulados. Stipek et al. (1995) comparou a didática de programas de pré-escola e jardim de infância com aqueles baseados em abordagens mais centradas nas crianças, enfatizando a aprendizagem autodirigida. Crianças nos programas centrados na criança classificaram suas próprias habilidades significativamente maiores e apresentaram maiores expectativas de sucesso do que as crianças em programas didáticos. Além disso, as crianças em programas de aprendizagem autodirigidos selecionaram tarefas mais difíceis, têm mais orgulho de

suas realizações acadêmicas, eram menos dependentes de figuras de autoridade, e tiveram menos ansiedade acadêmica do que seus pares em programas didáticos. Estes resultados, sugerem que abordagens educacionais que enfatizam a escolha do aluno no processo de aprendizagem podem ser especialmente eficazes na motivação.

O PAPEL DO PROFESSOR

Antes de abordar os inúmeros papéis que o professor pode assumir no processo de ensino-aprendizagem de uma Língua Estrangeira, é importante ressaltar que é necessário fazer referência a alguns dos diversos métodos e estilos de ensino em função dos quais o professor orienta a sua atuação pedagógica, podendo facilitar ou condicionar o processo de aprendizagem do discente, levando-o a motivação ou desmotivação para realizar uma aprendizagem significativa e edificadora.

As estratégias e atividades utilizadas no início de cada aula dependem, na maioria das vezes, dos métodos utilizados e dos tipos de modelo de ensino que orientará a desenvoltura e atuação pedagógica de cada docente. Ao escolher um modelo centrado no professor, por exemplo, as aulas basearão, em grande parte, em aulas onde as explicações dos conteúdos serão de modo expositivo; os alunos devem se basear e concordar com o que é proposto, limitando-se a apenas ouvir, escrever e responder às questões sobre o que foi apresentado. O processo educativo parte do professor que se responsabiliza como fonte de conhecimento ímpar; ele é quem define todas as regras como o comportamento, as intervenções e os tipos de interação, define, também, os objetivos e os meios para que eles absorvam ao máximo. Tudo o que envolve o ato educativo não parte dos alunos, fazendo com que eles se tornem agentes totalmente passivos da sua aprendizagem. A aula deve ser atrativa, intuitiva e questão sobre a preocupação em saber se o aluno está

ou não motivado para a aula é praticamente nula. Os inícios de aula, nesse sentido, funcionam somente para preencher a função de fazer a chamada e para indicação do sumário, passando-se de seguida à aula propriamente dita. Esta forma de ensino, no qual o docente é a fonte do ato educativo e o centro, não favorece a aprendizagem dos alunos, levando-os muitas vezes a sentirem-se desmotivados para a aula e, conseqüentemente, levam isso para a sua aprendizagem da Língua Estrangeira.

O ensino também pode estar centrado nos conteúdos programáticos a lecionar. A principal preocupação do docente está voltada aos conteúdos que devem ser lecionados ao longo do ano letivo. Esta forma de ensino veste-se de uma extrema rigidez, dado que o objetivo é cumprir o programa, de forma frequente, independentemente do ritmo dos alunos. Confesso que, na atualidade, os docentes deparam-se com uma difícil tarefa, a de ter que lecionar todos os conteúdos propostos que constam no programa pois os “exames” assim o exigem, jamais esquecendo que o principal objetivo é a aprendizagem do discente.

As mais recentes metodologias de ensino de Línguas Estrangeiras (abordagem comunicativa, ensino por tarefas, entre outras) preconizam que cada aluno seja o construtor da sua própria aprendizagem e que a Língua Estrangeira deve ser utilizada para a comunicação na língua alvo de forma significativa. As estratégias e as atividades pensadas para a aula, nesse sentido, devem favorecer todas as produções, sejam elas orais ou escritas, do aluno para comunicar-se em situações reais ou simuladas, mais dinâmicas e interativas. Assim, tanto para o docente como para o aluno, o professor precisa adotar um estilo mais democrático, tentando uma abertura e uma proximidade com os alunos e orientá-los a sua prática docente, centrando-a nos alunos promovendo a sua participação ativa, envolvendo-os, conseqüentemente ao processo de ensino aprendizagem. Para isso, o professor deve assumir diferentes papéis em sala de

aula para que ele se torne “coprotagonista o mediador del acto didáctico” (Martín Sánchez, 2007:19).

Deixando, dessa forma, de ser o detentor e o transmissor de conhecimentos para assumir diferentes papéis. Deixando de ser o professor “controlador” que monopoliza os tempos de fala/comunicação (“Teacher Time Speaking”) e passando a ser o professor facilitador do processo educativo para que a aprendizagem desencadeando um aumento do “Student Time Speaking” em detrimento do “Teacher Time Speaking”, estimulando o aluno a utilizar, dentro da sala de aula, a língua meta em contexto. É de fundamental importância que o professor assuma esse papel de facilitador, dado que, tal como o refere Harmer, “It’s vital that control should be relaxed if students are to be allowed to learn (rather than be taught)”. Torna-se necessário, para que haja uma absorção do conteúdo e aprendizagem significativa, que o docente implemente estratégias que levem aos discentes a refletir sobre o aprender, como aprender a aprender. É importante, nesse sentido, que o professor procure, tal como o menciona Monereo, 22 “Enseñar (a los alumnos) a reflexionar sobre su propia manera de aprender, ayudándoles a analizar las operaciones y decisiones mentales que realizan, con el fin de mejorar los procesos cognitivos que ponen en acción (...) Enseñarles a identificar el formato y origen de sus dificultades, habilidades y preferencias en el momento de aprender (...) Enseñarles a dialogar internamente, activando sus conocimientos previos sobre el material a tratar, y relacionándolos de manera sustancial con cada nueva información (...) Enseñarles que no deben estudiar para aprobar sino para aprender, que únicamente se aprende en profundidad cuando lo aprendido es fruto de un esfuerzo de comprensión...” (Monereo, 2001: 8-9 apud Martínez Agudo, 2004: 130).

A docente procura descrever, de forma concisa, algumas estratégias e organizar atividades pensando no desenvolvimento do aluno, aperfeiçoamento e aprendizado, além de sentir-se motivado (extrínseca e intrinsecamente) para que haja envolvimento nas

tarefas propostas e aprendizado na Língua Estrangeira. Para tal, o professor deve assumir um papel de tutor e assessor que orienta e aconselha; deve também procurar ser o avaliador, organizador e investigador (citando Harmer, o professor seria uma espécie de “walking resource center”, (Harmer, 1991: 242). O docente assume um novo papel em que, como o referem M^a Luisa Villanueva e Ignasi Navarro, “A diferencia de lo que sucede en el modelo de enseñanza por transmisión, en el que la formación del profesorado se limita al perfeccionismo y a la ampliación de los conocimientos sobre la materia, en el modelo procesual el profesor debe ser capaz de situarse como aprendiz en el aula y de desplegar estrategias docentes en su trabajo. Aparece un nuevo papel del profesor, en el que éste es un recurso más que una autoridad, pero según el cual la vida en el aula amplía horizontes intelectuales en vez de restringirlos” (Villanueva & Navarro, 1997:25)

O docente deve também procurar participar nas atividades letivas para melhorar o ambiente na sala de aula e proporcionar aos alunos momentos em que os discentes possam interagir com pessoas que tenham um domínio da língua superior ao seu. (Harmer, 1991: 236-241). O professor deve, ainda, estar preparado para estimular os alunos (verbalmente recorrendo a incentivos positivos ou pelas atividades) e ser um dinamizador de atividades motivadoras que favoreçam a participação ativa de todos os alunos, evitando conflitos e fomentando uma dinâmica de grupo. (Caballero de Rodas et al, 2001: 175-180). A forma de ser e de estar do docente também se torna essencial à otimização da relação pedagógica e segue, imediatamente, com o envolvimento do aluno no seu processo de absorção do conteúdo. Nesse sentido, o docente deve procurar ser caloroso, tolerante, paciente, respeitador para inspirar confiança ao aluno e pô-lo à vontade para participar nas atividades. Como assinala Martín Sánchez, “un profesor dinámico y activo, democrático, centrado en sus alumnos, que busque la cercanía con estos, conocerles a ellos y a sus problemas,

que el ritmo de las clases sea activo y participativo, de tal modo que los alumnos y el profesor se embarquen en la maravillosa aventura de aprender. Así, se buscarán métodos, estrategias y actividades en las que el profesor sea el guía, el acompañante. Los estudiantes de idiomas, y en concreto de español que tienen este tipo de profesores, suelen encontrar más motivación en las clases, al entender al profesor con este estilo de enseñanza como alguien que les acompaña en el aprendizaje, adquieren una motivación intrínseca y se enfrentan a las dificultades de una forma autónoma y optimista.” (Martín Sánchez, 2007:24)

Um dos grandes desafios do professor está relacionado ao desenvolvimento do papel de investigador, seja voltado ao nível dos conhecimentos científicos (procurando manter-se atualizado sobre a realidade cultural, social e linguística da língua meta), ou ao nível da metodologia de ensino escolhida. Como Mendoza se refere, é importante que o docente seja “Un profesional que reflexiona, diagnostica, investiga y actúa de forma autónoma y crítica (...) conocedor de unos principios básicos que le permitan desarrollar su potencial investigador (observar, obtener datos y explicar causas...) sobre su propia actividad, para decidir con rigurosidad la toma de decisiones pedagógicas y para incorporar las innovaciones teórico-metodológicas que crea más oportunas al contexto escolar en el que actúa.” (Mendoza, 1998: 240 apud Martínez Agudo, 2004: 129). Relacionado a isso, o docente precisa observar, refletir e analisar o que aconteceu ao longo da aula, acreditando na melhora da sua prática docente e, assim, otimizar o processo de ensino aprendizagem. Nesse sentido, Montijano refere que, “Si cada instancia de actuación docente se somete a reflexión y evaluación, puede mejorar la calidad, y, por ende, redundar en una mayor efectividad en el proceso de adquisición del estudiante, una vez que se saquen las implicaciones más acertadas. De ahí que la auto-observación y reflexión sistemáticas deban pasar a convertirse en los elementos fundamentales de la

actuación personal y profesional del profesor” (Montijano, 2001: 75 apud Martínez Agudo, 2004: 131).

Referindo-se a problemática deste relatório, as funções citadas acima têm um papel de destacável dado que a fase inicial da aula deve, como citado, estabelecer os climas (cognitivos, pragmáticos, afetivos etc...) adequados para impulsionar e motivar os alunos a envolverem-se nas atividades de “calentamiento” e, assim, se envolver nas atividades da sequência da aula. Desta forma, o professor deve iniciar a aula procurando realizar atividades centradas nos alunos, dinâmicas, envolventes em que o aluno se torne, com a ajuda indireta do professor, no “arquiteto” do seu próprio conhecimento e utilize a língua alvo como meio de comunicação.

ESTRATÉGIAS E ATIVIDADES DE MOTIVAÇÃO DO ALUNO

Para dar início a uma aula, é imprescindível que o docente implemente algumas estratégias e atividades que se combinem com o limitado tempo que é característica da fase e que possam chamar a atenção do aluno, dando-lhe motivação para se envolver na aprendizagem e utilizar a Língua Estrangeira em estudo. Para tal, a fase inicial da aula é, no meu entendimento, o momento ideal para conseguir tal objetivo. A resposta é: Estabelecer um sentimento adequado para que o aluno tenha a certeza de que ele vai conseguir realizar todas as tarefas propostas, motivando-o.

Pensar que os alunos nunca chegariam à aula com dúvidas em relação ao que foi abordado na aula anterior, seria utópico. Sendo assim, a fase inicial da aula é, com certeza, uma das mais propícias oportunidades para investigar e comprovar se ficaram suficientemente esclarecidos. O docente também pode aproveitar este momento da aula para estabelecer uma ponte com o que será abordado na aula em questão. Isso deixa transparecer a coerência entre as aulas e o verdadeiro sentido de continuidade. Estes objetivos têm

intenção de criar, utilizando o termo de Richards & Lockhart (1998), um bom clima cognitivo que ajuda o aluno a organizar o seu pensamento crítico e a orientá-lo para a aula.

Outra possibilidade é a de criar um adequado clima cognitivo que é o de preparar o aluno para a aula, trazendo uma situação que possa ativar conhecimentos prévios sobre o tema que irá ser abordado e desenvolvido (um exemplo é recorrer à atividade de brainstorming, um apanhado do vocabulário que os alunos aprenderam e sabem sobre um determinado tema) ou ampliar tais conhecimentos. Pode-se também tentar solucionar antecipadamente alguns problemas que poderão surgir adiante e, por meio de uma conversa informal, abordar os tópicos que foram mais polêmicos, verificando assim a reação do grupo. Estimular a curiosidade dos alunos pode resultar numa franca participação e envolvimento.

Por natureza, os discentes gostam de resolver enigmas e de sentirem-se desafiados a ponto de encontrar soluções ao invés de problemas. Para que isso ocorra, o docente pode implementar atividades lúdicas como brincadeiras de adivinhas, jogo de palavras ou trabalhar um documento icônico de forma “diferente”: ter uma imagem “coberta” e descobri-la pouco a pouco até os alunos adivinharem qual é o tema. e/ou o léxico.

É de salientar que as tarefas devem estar adequadas ao nível cognitivo dos alunos e com grau de dificuldade intermédio, dado que as atividades demasiadamente fáceis ou muito difíceis “não fomentam o envolvimento do aluno, nem a percepção de competência pessoal na sua realização” (Jesus, 2008:24). Atividades inadequadas ao nível dos alunos podem, inclusive, ter um efeito improdutivo e, conseqüentemente trazer a desmotivação.

Penso que a estratégia da “interrogação didática” representa uma fonte benéfica de “feedback” sobre a aprendizagem do discente e possibilita uma diversidade de início de aulas. Para que isso ocorra, é necessário formular diferentes tipologias de perguntas.

Pode-se, por exemplo, formular algumas perguntas que incidam sobre os conhecimentos adquiridos na última aula; de compreensão para analisar se o aluno consegue, para além de relembrar uma informação simples, organizá-la e comentá-la; de aplicação (capacidade de aplicar uma informação numa concreta situação); de análise (perguntas mais complexas que podem estimular o aluno a respeito do pensamento crítico, levando-o a analisar/deduzir/identificar motivos); de síntese (perguntas mais complexas que exigindo aluno que pensem de forma original e criativa: pede-se para combinar, compor e resolver situações); de estimulação (perguntas onde o objetivo é manter a atenção e o interesse dos alunos diante das atividades da aula, pedindo suas opiniões, exemplificar e que se façam empáticos). Diversificar a tipologia das perguntas chamam a atenção do aluno, motiva e o mantém interessado; estimula a reflexão, a imaginação e a criatividade; permite ao professor uma absorção de dados de feedback, de avaliação e de comprovação sobre o que os discentes perceberam ou não perceberam; é uma estratégia rápida e fácil e requer muito pouco material. (Rajadell; Puiggròs, 2001:11-12). É importante salientar que este tipo de estratégia não pode ser utilizado com uma constante frequência para que não seja sempre o docente a monopolizar o discurso e trazer à tona uma interação unilateral.

O uso frequente deste tipo de inícios de aula pode torná-las desinteressantes e pouco motivadoras, por serem muito previsíveis. Pode-se concluir que determinar um clima cognitivo adequado tem por finalidade preparar os alunos para que se tornem receptivos aos “conteúdos” léxicos, temáticos, gramaticais, etc., da Língua Estrangeira e consolidar o que foi lecionado.

A preocupação do professor deve estar voltada para estabelecer umnexo, uma coerência para que o aluno saiba situar-se na aula e que ele possa avançar quase que, independente.

Apesar de reconhecer os inequívocos benefícios da implementação de um bom clima cognitivo para motivação, a verdade é que normalmente a fase inicial de aula está associada à implementação de estratégias e atividades que visam fomentar um ambiente de trabalho acolhedor. Ou seja, pretende-se criar um clima afetivo que envolva os alunos na aula pela afetividade, pelo sentimento. Este aspeto deve ser cuidadosamente estudado e desenvolvido pelo docente, dada a importância que assume no contexto do ensino-aprendizagem. De facto, ao criar um ambiente afável e relaxado, onde impera o respeito e empatia, o aluno sente-se mais à-vontade e com mais disposição para estar na aula e participar nas atividades utilizando a língua estrangeira. Um adequado clima afetivo irá, sem dúvida, favorecer uma boa relação pedagógica entre docente e alunos. Para criar bons laços com o grupo turma e promover uma “relação de agrado” (Ribeiro, 1991 apud Jesus, 2008:22).

É importante ressaltar que o docente precisa estabelecer estratégias que possam potencializar uma relação baseada no diálogo, na negociação e no respeito de ambas as partes. O aluno precisa sentir que o docente é justo e coerente.

Para estreitar a relação entre docente/discente/grupo turma é imprescindível que o aluno acredite e tenha a certeza de que ele não é “mais um”. Conhecer o nome de cada aluno e saber um pouco mais sobre eles e sobre o que eles gostam de fazer nas horas vagas é muito importante. Isso faz com que os alunos prossigam com os seus esforços.

Um dos grandes fatores de influência sobre o modo em como a aula flui está relacionado à disposição do mobiliário dentro da sala de aula. O layout das cadeiras e mesas na sala de aula pode limitar ou favorecer a interação entre os diversos intervenientes. As pesquisas de E.T. Hall mostram como esse estudo foi importante para a pedagogia. Algo que não favorece uma relação de proximidade entre os diferentes intervenientes no ato educativo, é a disposição do

mobiliário tradicional onde o professor está a frente e todas as cadeiras e mesas estão voltas à sua direção. Esse tipo de organização provoca um “afastamento visual” entre os alunos. Para estreitar e melhorar esse aspecto de distanciamento o professor pode dispor das mesas em forma de “U” ou em círculo. É importante salientar que diversos fatores externos podem não favorecer esse tipo de organização como o barulho, por exemplo. Todavia esse tipo de mudança traz surpresas aos alunos.

Outra estratégia que pode trazer grandes resultados é a colocação de cartazes, fotos e pôsteres na sala de aula sobre a língua estrangeira. Além disso, a música como “pano de fundo” também pode auxiliar a proximidade e relaxamento do aluno. Cabe também, ao professor, testar e analisar as diversas atividades aceitáveis e de bom resultado para a sua turma.

Segundo Beatriz López, as canções ajudam a relaxar o ambiente da aula e a romper a monotonia geral do ritmo das unidades didáticas dos livros. Por outro lado, ao recorrer a estratégia de utilizar uma canção conseguimos ir ao encontro de todos os alunos, independentemente dos seus diferentes estilos de aprendizagem.

SUPORTES E RECURSOS DIDÁTICOS

Para concretizar nos alunos uma atividade de início de aula que cumpre os objetivos a que o professor pretende, é importante que seja elaborado materiais didáticos pensando em suportes de atividade que terão um bom impacto positivo sobre os discentes.

Nem sempre há a necessidade em recorrer a materiais didáticos muito bem elaborados para motivar os alunos. É possível tornar uma aula interessante recorrendo ao humor, numa linguagem da atualidade, uma anedota ou a um simples objeto. Como exemplos podem citar uma simples garrafa cheia com água aparentemente suja com pedregulhos, areia ao tentar beber, a reação da turma será de repulsa imediata, com

isso, o professor já pode abordar um tema como a poluição.

As aulas podem tornar-se ainda mais interessantes quando os recursos audiovisuais são explorados.

Uma atividade baseada em uma canção pode tornar-se muito mais atrativa se, antes dos alunos ouvirem a canção, eles forem motivados a visualizar o videoclipe da referida canção e tentar fazer deduções sobre o tema abordado no vídeo.

Os diversos e múltiplos materiais audiovisuais, como a televisão, a rádio, os videoclipes, os jornais, as campanhas publicitárias, etc., são um manancial inesgotável de recursos diversificado para a iniciação de uma aula de maneira a cativar os alunos para a atividade, para a aula e para a aprendizagem da Língua Estrangeira em geral. Elas permitem trazer para a sala de aula diversas situações comunicativas completas tal como elas acontecem na vida real e dão importantes informações sobre a realidade linguística, cultural, informativa, particular e social da língua em estudo; tornando a aula bem mais dinâmica e com ares de modernidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educadores de crianças pequenas (YL) tendem a compartilhar o objetivo de promover a aprendizagem e a realização bem-sucedidas das mesmas. Como a pressão para enfatizar os padrões acadêmicos aumenta, é ainda mais essencial refletir sobre as práticas mais eficazes para garantir que as crianças estão realmente aprendendo o que está sendo ensinado.

Alguns fatores relacionados à realização das crianças são no controle dos professores, mas criando um clima de engajamento na sala de aula.

O uso de estratégias de engajamento é uma poderosa ferramenta de ensino crítico na promoção da realização das crianças porque isso concentra na aprendizagem das crianças; apoiam para aprender

habilidades e conceitos específicos; e fornece associações positivas às crianças com a Aprendizagem.

Experiências dos autores observadas nas salas de aula e falando com professores mostram que muitos usam estratégias ao longo do dia para envolver as crianças na aprendizagem. Em uma conversa recente com um grupo de docentes do Ensino Fundamental I, observou: "Eu me importo muito com o engajamento dos meus alunos. Mas isso simplesmente vem naturalmente para mim. Não tenho certeza se realmente uso estratégias. Outro professor acrescentou: "É apenas parte da cultura da minha sala de aula".

Esses professores trabalham muito para promover relações positivas com crianças e criar uma comunidade de aprendizado. Mas quanto mais conversamos, eles gradualmente começaram a analisar as pequenas coisas que faziam e concluíram coletivamente que usavam estratégias para facilitar a aprendizagem significativa – engajamento.

Alguns professores usam estratégias de engajamento para introduzir as crianças em novas ideias ou trazer um tema de estudo para ser executada ou até mesmo para chegar à uma conclusão. Outros os usam para manter as crianças focadas, energizar o grupo, gerenciar o comportamento e evitar o caos durante as transições. As estratégias de engajamento podem ser usadas para diferentes fins e em diferentes configurações.

Abaixo estão algumas estratégias de engajamento para uso com grupos inteiros, pequenos grupos e alunos individuais:

- "O que você já conhece o que você quer saber e o que você quer aprender?". O uso desta estratégia significa que o conhecimento prévio e os interesses das crianças são valorizados.
- Quantas maneiras você pode fazer isso? Os professores colocam essa questão ou organizam uma atividade com isso no começo em várias atividades. Por exemplo, quantas maneiras você pode criar formas em

no quadro? ou quantas maneiras você pode classificar tampas de garrafa? Assim que você pedir às crianças que venham com muitas maneiras diferentes de usar um material, responder uma pergunta, ou terminar uma história, seu desejo de fazer escolhas e ser inventivo entra em jogo e leva ao engajamento.

- Esta estratégia funciona bem em grupos para garantir que cada aluno tenha a oportunidade de responder às perguntas. Depois de colocar uma pergunta, o professor pode pedir as crianças para tomar um momento para pensar em uma resposta e depois compartilhar as suas ideias com um colega da sala. Depois que todos tiveram uma possibilidade de conversar com seus colegas, voluntários compartilhe algumas ideias com todo o grupo.
- Os professores podem usar o drama e humor para melhorar o interesse dos seus alunos. Por exemplo, para encorajar as crianças a usar palavras sinônimas que podem substituir um verbo ao escrever.
- Veja o que você pode descobrir: O objetivo principal dessa abordagem é apresentar as crianças a um novo tópico, material, livro ou ferramenta. Isso para encorajar crianças para explorar mais uma valiosa ferramenta de recursos.

Como professores de inglês, encontramos muitos desafios, porém acredito que com os jogos educativos, conseguimos ter aulas mais produtivas, focadas e também divertidas.

Em meio a uma atmosfera de energia, entusiasmo e produtividade, os alunos estão ativamente adquirindo e aplicando habilidades relacionadas ao uso de um dicionário. Eles são propósitos ao investigar como entender e usar, uma importante ferramenta de referência.

As estratégias de engajamento que você escolhe dependem do seu objetivo, e estilo de ensino e as crianças em sua sala de aula. Independentemente das estratégias selecionadas, aprendizagem facilitada é uma chave para fazê-los funcionar. Facilitação significa as técnicas utilizadas para executar uma estratégia. Não só

as estratégias de engajamento permitem aos professores capturar o interesse das crianças à medida que aprendem as habilidades e conceitos necessários para o sucesso na escola, mas crianças também experimentem o que sente ser empenhado em aprender - um presente para a vida toda.

REFERÊNCIAS

AMES, C. (1992). Classrooms: Goals, structure, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261–271.

BENÍTEZ, Gema S. (2009). El uso de las imágenes en la clase E/LE para el desarrollo de la expresión oral y escrita, em II Jornadas de Formación de profesores de ELE: Estrategias de enseñanza y aprendizaje del español en China. Instituto Cervantes Pequim. Em Suplementos MarcoELE. Núm. 8, 2009. Disponível em: http://www.marcoele.com/descargas/china/g.sanchez_imagenes.pdf. Última consulta: 23/05/2021

BERNAUS, Mercè (2010). “El profesor y el alumno como agentes del proceso de aprendizaje”. Em Caballero de Rodas et al. *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.

BRANDIMONTE, Giovanni. (2003). El soporte audiovisual en la clase de E/EL: El cine y la televisión, em Actas XIV, del XIV Congreso Internacional de ASELE. Burgos 2003. Centro Virtual Cervantes, Pp. 870-881.

BROUSSARD, S. C., & GARRISON, M. E. B. (2004). The relationship between classroom motivation and academic achievement in elementary school-aged children. *Family and Consumer Sciences Research Journal*, 33(2), 106–120.

BREWSTER, C., & J. Fager. 2000. Increasing student engagement and motivation: From time on task to homework. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory. Online: www.nwrel.org/request/oct00/textonly.html.

BUSTO, Natalia B. & BEDOYA, María G. (2009). La explotación de una imagen en la clase de E/LE. In *RedELE, Revista electrónica de didáctica/ Español lengua extranjera*. Disponível em http://www.educacion.gob.es/redele/RevistaJunio09/La_explotacion_de_una_imagen_Barrallo_Busto_Gomez_Bedoya.pdf. Última consulta: 24/06/2021

- CABALLERO DE RODAS, Beatriz & ESCOBAR, Cristina & MASATS, M^a Dolores, (2010). *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.
- COLE Michael. COLE, Sheila R. O desenvolvimento da criança e do adolescente. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- COTTER, Chris (2011). Why ESL Warm Up Activities are Important. Disponível em <http://goarticles.com/article/Why-ESL-Warm-Up-Activities-are-Important/4465163>. Última consulta: 26/05/2021
- DECI, E. L., KOESTNER, R., & RYAN, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 627–668.
- ECCLES, J. S., & WIGFIELD, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132.
- EISENBERG, N. (2010). Self-regulation and school readiness. *Early Education and Development*, 21(5), 681–698.
- FELNER, R.D., A.W. JACKSON, D. KASAK, P. MULHALL, S. BRAND, & N. Flowers. 1997. The impact of school reform for the middle years: Longitudinal study of a network engaged in Turning Points-based comprehensive school transformation.
- FINN, J.D., & D.A. ROCK. 1997. Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology* 82 (2): 221–34
- GONÇALVES, Susana, (2007). Davis Ausubel e a Teoria da assimilação ou da recepção significativa. Em *Colectânea de textos: Teoria de aprendizagem, práticas de ensino: contributo para a formação de professores*. Disponível em http://susgon.files.wordpress.com/2009/08/teorias_da_aprendizagem_praticas_de_ensino1.pdf. Última consulta: 26/06/2021
- GOODLAD, J.I. 2004. *A place called school: Prospects for the future*. 20th anniversary ed. New York: McGraw-Hill.
- GOTTFRIED, A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 525–538.
- GRAHAM, S., & B. WEINER. 1996. Theories and principles of motivation. In *Handbook of educational psychology*, eds. D. Berliner & R.C. Calfee, 62–84. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- GUAY, F., CHANAL, J., RATELLE, C. F., MARSH, H. W., LAROSE, S., & BOIVIN, M. (2010). Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 80(4), 711–735.
- GUTHRIE, J. T., WIGFIELD, A., & VONSECKER, C. (2000). Effects of integrated instruction on motivation and strategy use in reading. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 331–341.
- HARMER, Jeremy, (1991). *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman.
- JESUS, Saul Neves, (2008). Estratégias para motivar os alunos. Em *Educação*, Porto Alegre, v. 31, n.1, jan./Abril 2008, Pp. 21-29. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/2753/2101>. Última consulta: 23/05/2021
- LINNENBRINK, E. A., & PINTRICH, P. R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review*, 31(3), 313–327.
- LÓPEZ; Beatriz Rodriguez, (2005). Las canciones en la clase de español como lengua extranjera. Em *Actas XVI, del XVI Congreso Internacional de ASELE, Oviedo, 2005*. Centro Virtual Cervantes, Pp. 806-816. Disponível em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0804.pdf. Última consulta: 24/03/2021
- Marco Común Europeo de Referência para las Lenguas (MCER): Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación, (2002). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Traducido al español por Instituto Cervantes. Disponível em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf. Última consulta: 24/03/2021
- MARKS, H.M. 2000. Student engagement in Instructional activity: Patterns in the elementary, middle and high school years. *American Educational Research Journal* 37 (1): 153–84
- MARTÍN SÁNCHEZ, Miguel Á, (2007). El profesor de E/LE: Personalidad, motivación y eficacia, em *Ogigio: Revista electrónica de estudios hispánicos*, nº1, 2007, Pp. 17-30. Disponível em http://www.ogigia.es/OGIGIA1_files/MARTIN.pdf. Última consulta: 02/14/2021
- MARTÍNEZ AGUDO, Juan de Dios, (2004). Enseñanza reflexiva en el aula, em *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 2004, vol. 16, Pp. 127-144. Disponível em <http://www.ucm.es/BUCM/revistas/edu/11300531/articulos/DIDA0404110127A.PDF>. Última consulta: 02/04/2021

- MCDERMOTT, P.A., M. MORDELL, & J.C. STOLZFUS. 2001. The organization of student performance in American schools: Discipline, motivation, verbal and non-verbal learning. *Journal of Educational Psychology* 93 (1): 65–76.
- MINERA REYNA, Luz E., (2009). El papel de la motivación y las actitudes en el aprendizaje de ELE en contexto de enseñanza formal para adultos alemanes. Em *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 6 (3), Pp. 58-73. Disponible em http://www.nebrija.com/revista-linguistica/revista-linguisticanebrija6/articulos_n6/investigacion_1.pdf. Última consulta: 04/04/2021.
- PINTRICH, P. R. (2003). A motivational Science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667–686.
- PINTRICH, P. R., & DEGROOT, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33–40.
- TAVARES, ROMERO, (2007). Construindo mapas conceituais. Em *Em Ciências & Cognição*; Vol 12: Pp. 72-85.
- RAJADELL PUIGGRÒS, Núria (2001). *Los Procesos Formativos en el Aula: Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje*. Didáctica general para psicopedagogos. Editores: Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED. Disponible em http://www.upm.es/innovacion/cd/02_formacion/talleres/nuevas_met_eva/rajadell_articulo.pdf. Última consulta: 04/04/2021.
- RICHARDS, Jack C. & LOCKHART, Charles (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge, Cambridge University Press
- VILLANUEVA, M^a Luisa & NAVARRO, Ignasi (1997). “El cambio de cultura em la enseñanza-aprendizaje de lenguas y la investigación en la acción en el marco universitario: Contextualización del Proyecto GIAPEL”.
- Em VILLANUEVA, RODERICK, M., & M. Engle. 2001. The grasshopper and the ant: Motivational responses of low-achieving students to high-stakes testing. *Educational Evaluation Policy Analysis* 23 (3): 197–227.
- ROSSI, R., & A. Montgomery. 1994. *Education reforms and students at risk: A review of the current state of the art*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- SCHLECHTY, P. 2001. *Shaking up the school house: How to support and sustain educational innovation*: San Francisco: Jossey-Bass
- NAVARRO (Eds), (1997). *Los estilos de aprendizaje de lenguas*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I, D. L.
- WAJNRYB, Ruth, (1992). *Classroom Observation Tasks: A resource book for language teachers and trainers*. Cambridge, Cambridge University Press.
- WILLINGHAM, W.W., J.M. Pollack, & C. Lewis. 2002. Grades and test scores: Accounting for observed differences. *Journal of Educational Measurement* 39 (1): 1–37.
- Yair, G. 2000. Reforming motivation: How the structure of instruction affects students’ learning experiences. *British Educational Journal* 26 (2): 191–210.

**LÍNGUA, VARIEDADE E PRECONCEITO LINGUÍSTICO:
UM DESAFIO PARA AS ESCOLAS E A SOCIEDADE****LANGUAGE, VARIETY AND LINGUISTIC PREJUDICE:
A CHALLENGE FOR SCHOOLS AND SOCIETY**José Leonardo Moura da Silva ¹**RESUMO**

A pesquisa elaborada a seguir tem por objetivo geral analisar teoricamente a importância que a variação linguística tem para a compreensão e ensino da língua materna bem como a tentativa de evitar o preconceito linguístico e desfazer rotulações feitas ao assunto abordado. Partindo de uma pesquisa bibliográfica, tendo por base os trabalhos publicados de teóricos como: Bagno (2000), Cagliari (2009), Dubois (1973) e outros. Buscou-se identificar os contribuintes para que surja o preconceito linguístico, abordando sobre: língua, o processo de evolução, gramática normativa, variações e preconceito linguístico na escola, para desta forma entender-se que a questão da variação deve ser considerada, estudada e analisada e não simplesmente vista como uma deficiência linguística.

PALAVRAS-CHAVE: Língua; Variação Linguística; Preconceito Linguístico.

ABSTRACT

The research elaborated below has the general objective of theoretically analyzing the importance that linguistic variation has for the understanding and teaching of the mother tongue, as well as the attempt to avoid linguistic prejudice and undo labels made to the subject discussed. Starting from a bibliographical research, based on the published works of theorists such as: Bagno (2000), Cagliari (2009), Dubois (1973) and others. We sought to identify the contributors to the emergence of linguistic prejudice, addressing: language, the process of evolution, normative grammar, variations and linguistic prejudice at school, in order to understand that the issue of variation should be considered, studied and analyzed and not simply seen as a language deficiency.

KEYWORDS: Language; Linguistic Variation; Linguistic Discrimination.

¹ Mestrando em Ciências da educação pela ACU - Absolute Christian University. Especialista em Metodologias do Ensino de Língua Portuguesa pela Faculdade Cândido Mendes. Graduado em Licenciatura em Língua Portuguesa pela UVA-Universidade Estadual Vale do Acaraú. **E-mail:** leo.otemponaopara.com@gmail.com. **Currículo lattes:** lattes.cnpq.br/0813496712322619

INTRODUÇÃO

A linguística é a ciência que estuda a língua, suas variações e seus mecanismos comunicativos no meio da sociedade. Sendo, portanto, a língua um canal pelo qual é possível estabelecer um contato significativo entre os falantes nativos da mesma.

A sociolinguística é um dos ramos da linguística que está sendo estudado com afinco, onde se busca compreender a língua num determinado ambiente, estudando o comportamento linguístico dos membros de uma certa comunidade, auxiliando assim na compreensão do uso da língua e de seus atributos.

Partindo então da análise dos diversos contextos nos quais seus falantes estão inseridos é de fundamental importância que reconheçamos os diversos níveis de linguagem que se fazem presentes no seio social, para tanto justifica-se esta pesquisa pelo fato de haverem discordâncias com relação àquilo que é imposto por determinado grupo social e aquilo que é tido como “erro” por grupos sociais “dominados”. Pois sabemos que não se pode pensar em uma forma homogênea de falar, tem-se que pensar a língua como algo “vivo” e que está em constante mudança.

Diante de sua heterogeneidade, tem-se o que chamamos de variáveis linguísticas, que apesar do que já se sabe a respeito do assunto, há ainda uma falta de compreensão e aceitação desses conhecimentos dentro das escolas.

Busca-se com este estudo, conhecer e reconhecer a importância de se trabalhar as variáveis linguísticas dentro da sala de aula, bem como o grande papel da escola na sociedade. Este trabalho vem tratar da questão das variações linguísticas, de como estas são vistas pela sociedade e trabalhadas na escola, bem como observar como a visão da sociedade e os pré-julgamentos feitos contribuem para o alargamento do preconceito linguístico.

A discussão da temática acha-se fundamentada em Bagno (2000), para tratarmos do preconceito

linguístico enraizado no seio da sociedade, em Cagliari (2009), para trabalharmos as diferenças entre as principais variáveis tanto de prestígio quanto “empobrecidas” e em Dubois (1973) e Martelota (2011) para definirmos os preceitos e características do que é uma língua.

Este trabalho trata-se também de uma pesquisa de cunho bibliográfico, descritiva e não experimental, onde foram utilizados os sites CAPES (Periódicos) e a Biblioteca de Teses e Dissertações, priorizando os seguintes descritores: “Preconceito”, “Linguístico” e “Variação” dentro das Strings “Preconceito AND Linguístico” e “Variação AND Linguística” de forma a abordar sobre a língua tais referências. Portanto os dados apresentados aqui e as ideias dirigidas por estes autores têm suma importância para nosso estudo, estabelecendo-se como princípio de análise e informação para os futuros trabalhos que ainda virão, corroborando também com o material que já se produziu a favor de tal temática por diversos estudiosos.

O QUE É A LÍNGUA?

Língua é o canal pelo qual um grupo de pessoas estabelece entre si, uma relação de comunicação por meio da faculdade cerebral da linguagem, interagindo junto a um sistema de regras. O que faz com que seus falantes nativos possam ser compreensíveis.

Segundo Dubois (1973) “no sentido mais corrente, língua é um instrumento de comunicação, um sistema de signos vocais específicos aos membros de uma mesma comunidade. ”Na acepção do filólogo, podemos acrescentar ainda o uso devido desses signos no meio social, cuja finalidade consiste em representar por meio da fala, objetos, desejos e conceitos, inerentes a experiência comum entre locutor e receptor. Portanto seu uso coletivo implica em mudanças, que partindo do indivíduo falante de tal língua materna, são suscetíveis de passividade.

“A língua é um produto social no sentido de que o ‘indivíduo a registra passivamente’. Essa parte social da linguagem é ‘exterior’ ao indivíduo, que não pode nem cria-la, nem modifica-la. É um contrato coletivo ao qual todos os membros da comunidade devem submeter-se em bloco, se quiserem se comunicar.” (DUBOIS, 1973. P. 379)

Diante da afirmação, concluímos que há um caráter social da língua, pertencente a todo um conjunto de pessoas, e este é capaz não só de manter uma comunicação ativa, como também de fazer com que indivíduos da mesma comunidade possam agir sobre ela, não esquecendo das regras que são estruturalmente estabelecidas e que precisam ser seguidas, para que de fato possa se cumprir o propósito comunicativo. Porém devemos salientar que não podemos estudar a língua como algo que está morto e que não muda, devemos sempre dar a devida importância aos falantes que por sua vez dão sua parcela de contribuição usufruindo deste organismo vivo.

A língua é portanto, um instrumento de comunicação, a qual deve-se levar em consideração todos que a usam. Afirma Bagno (2000) que “só existe língua se houver seres humanos que a falem.” Não se pode considerá-la como algo imutável, mas deve-se enfatizar e estudar a sua dinâmica, reconhecendo que assim como tudo o que existe, necessita de mudanças, evoluções, não sendo diferente com tal instrumento ao qual é comum a todo ser humano.

Visto que a língua é um instrumento social, e que existem regras a serem seguidas, as quais todo falante nativo adquire no decorrer de sua vida, temos o que chamamos de competência linguística.

“Na terminologia da gramática normativa, a competência é o sistema de regras interiorizado pelos falantes e que constitui o seu saber linguístico, graças ao qual são capazes de pronunciar ou de

compreender um número infinito de frases inéditas. A competência do falante explica a possibilidade que ele tem de construir, de reconhecer e de compreender as frases gramaticais, de interpretar as frases ambíguas, de produzir frases novas. Essa interiorização da gramática explica também a intuição do falante, a possibilidade de fazer um juízo de gramaticalidade sobre os enunciados apresentados.” (DUBOIS, 1973, p. 120-121)

Esta competência acentua-se no fato de que, já acima citado, podemos declará-la como algo enraizado e codificado como parte integrante do psíquico humano. Suas regras internalizadas dão-nos suporte para uma análise estrutural e significativa ao passo que seus signos fornecem-nos o corpus necessário para a formação vocabular coletiva de todos os seus membros. Este saber linguístico capacita seus usuários a entender o código transferido por meio de um canal comum, e a compreender sua pragmática no contexto de uso no qual estão inseridos.

Pressupondo que este uso implica na construção plena da comunicação, nos deteremos a citar, em concorrente, sua realização como algo real e analítico. A este termo incluído na linguística por meio dos estudos gerativistas de Noan Chomsk, chamamos desempenho ou performance.

“Em gramática gerativa, performance é a manifestação da competência dos falantes nos seus múltiplos atos de fala. As performances linguísticas dos falantes são frases realizadas nas diversas situações da comunicação; elas formam os dados observáveis que constituem o corpus da análise linguística. A performance, conceito da gramática gerativa, corresponde ao conceito de ‘fala’ da linguística estrutural.” (DUBOIS, 1973, p. 463)

A partir daí podemos dizer que as concepções de língua estão para além de um sistema de signos arbitrários que podem ser entendidos por seus ouvintes. Este sistema de códigos não só consiste numa

estrutura elaborada, para quem a usa, como também na modulação de seus aspectos, tanto formais quanto semânticos. Na concepção modular, os componentes da gramática são autônomos e independentes entre si, no sentido de que são governados por suas próprias regras e não sofrem influência direta dos outros módulos. Porém esse processo também não se configura como algo homogêneo. Pelo contrário, a língua por ser um processo heterogêneo possui seus atributos diversos, nos quais um número finito de regras é capaz de criar um número infinito de enunciados.

A língua é algo dinâmico. Muda com o tempo e vão aparecendo novas formas de se falar, de se comunicar, vão surgindo novas línguas e se assim não fosse, como afirma Bagno, provavelmente desígnios, ainda estaríamos usando o latim como norma padrão de linguagem.

Partindo então da ideia de que a língua é um instrumento mutável, afirma Martelota (2008, p.43), “que os falantes não combinam os elementos do modo como querem, já que sua língua apresenta restrições quanto a esse processo. ”Por isso devemos também levar em consideração sua forma estrutural analítica. Embora façamos uso corrente de várias formas de linguagens utilizando o mesmo código para estabelecer relações, consideramos também sua matriz psíquica dita pelos gerativistas, Gramática Universal (GU) que apesar de modular o discurso à maneira do falante competente, apresenta uma construção interna, enraizada na mente do enunciador. Cabendo, portanto, à segunda parte do nosso estudo, dissertar acerca de seus impasses e considerações no contexto social de seus indivíduos.

O PROCESSO DE EVOLUÇÃO DA LÍNGUA

É consenso da maioria dos estudiosos que várias línguas como, por exemplo, o espanhol, o catalão, italiano e também o português, tiveram suas origens em uma variação do latim. Existiam duas formas de expressá-lo. O latim vulgar, que era muito mais falado,

onde existiam poucos registros escritos, era a língua usada no cotidiano, sujeita à mudanças e com diversas variações, adequada a cada comunidade que a usava para se comunicar. Geralmente eram as pessoas de classe econômica baixa. A outra forma de se expressar o latim era o modo clássico, onde era falada e também tinha seus registros escritos, muito utilizada para escrever, uma língua mais apurada, rígida, instrumento de comunicação das pessoas de classe econômica alta, dos grandes filósofos e poetas.

A forma de expressar o latim vulgar, por ser muito diversificada e estar a todo momento sofrendo alterações distintas em cada região, pelos seus inúmeros falantes, resultou posteriormente no surgimento de diferentes línguas, ao qual o português é uma delas.

Percebe-se então que a questão da variação linguística não é algo novo, apesar de estar sendo estudada mais profundamente nos tempos atuais, e que as mudanças fazem parte do seu processo útil, não sendo um fenômeno recente, contudo, várias línguas foram formadas a partir destes múltiplos processos naturais a elas.

A língua nasce da necessidade de comunicação que todos têm e segue um processo de desenvolvimento, adequando-se as expectativas de seus falantes e sua mudança ocorre pelo fato de que os padrões de comunicação também sofrem alterações. Desta forma a língua cumpre o seu ciclo de vida.

O método de estudo da linguagem humana, elaborado a partir do século XIX pelos neogramáticos traz como escopo, a análise diacrônica- temporal que sofreram as línguas do ocidente em seu percurso de existência nos falantes. A partir desse método podemos descrever e por em uso os principais fatores dos quais experimentaram esses idiomas e seus percalços para as alternâncias devidas.

A linguística, ciência exclusiva não só da linguagem em si, como também dos processos extras

que a envolvem, postula em seus primados as causas para estas variações. Carvalho (2020) nos diz que:

“Analisando determinadas mudanças, é possível vislumbrar que algumas alterações são mais comuns e parecem ser um acontecimento intrínseco a toda língua, seguindo tendências já conhecidas dentro de uma família linguística. Outras se devem às influências e aos contatos que o grupo falante de determinada língua tem e teve com outros grupos que fazem uso de outras línguas.” (CARVALHO, 2020, p.14)

Portanto uma única teoria não pode dar conta de todas as mudanças que ocorrem. Também não podemos colocar em análise tudo aquilo que foi revelado. Reconhecendo então, algumas mais significativas do que outras, demonstraremos por meios de teorias, exemplos, aquelas das quais julgamos ser as principais, a saber como cita-nos também o professor Gladstone cientificamente a esse respeito.

- 1- Espaço e tempo;
- 2- Menor esforço;
- 3- Linguagem infantil;
- 4- Estado político e social dos indivíduos.

A cerca dos primeiros, podemos dizer que, grande importância tem se dado à região e o período de longo ou de curto prazo para a mudança linguística, inclusive na fonética. Um determinado fonema ou mesmo a palavra em si pode ser determinantemente diferente em cada região que é usada como forma comum de se expressar. Em épocas posteriores, o tempo se encarregará de fazer com que essas mudanças se tornem perceptíveis aos ouvidos do receptor da mensagem.

Estes fatores podem ser exemplificados a seguir, onde temos o grupo /pl/ latino inicial correspondendo na Itália /pi/, na Espanha /lh/ e em Portugal /ch/, que podem ser notados nos vocábulos pleno, do latim e

‘pleno’ para o italiano, no espanhol encontramos ‘llemo’ e no português ‘cheio’.

O mesmo grupo fonético como já acentuado acima pode variar de região para região, divergindo pois os diferentes falares das diversas línguas naturais em curso.

À lei do Menor Esforço Coutinho (1967, p.137) nos diz o seguinte:

“No tocante à linguagem, é esta lei, que Max Müller considera um fato de civilização, contrastada pela corrente conservadora ‘visa a manter as diferenças fonéticas necessárias à inteligência da linguagem’. Como lei fonética, a lei do menor esforço se exerce no sentido de tornar mais fácil aos órgãos fonadores a articulação das palavras. As modificações e quedas de fonemas deram-se em obediência a esta lei.”

Não só no âmbito das invenções e experiências humanas, mas também em seu componente linguístico, a lei do menor esforço foi capaz de reduzir e facilitar a comunicação em uma língua qualquer dando margem assim aos órgãos da fala, a facilidade para expressar determinadas sentenças por meio de esforços simples. Assim explicamos as devidas reduções ou mudanças do /b/ entre vogais e o u posteriormente assumida pela comunidade portuguesa, nas palavras ‘faba’, ‘caballu’ e ‘debere’, passando assim para ‘fava’, ‘cavalo’ e ‘dever’. Porém, não deixaremos de frisar que aquilo que parece fácil para um povo, pode ser difícil de pronunciar para outros. Assim sendo, a lei do menor esforço concentra-se não só no âmbito social do falante como também em seu aparelho fisiológico de formador de sons inúmeros e diferentes.

Podemos perceber à lei comum as variações ao longo tempo também nas crianças. Explica-nos ainda em seus estudos o professor Gladstone (1967, p.259) o que acontece na linguagem infantil:

“Goza de muito favor hoje em dia e tem a simpatia de eminentes linguistas como VENDRYES a doutrina de que se acha na linguagem infantil a fonte de grande parte, senão da maior parte dos campos fonéticos. Defeitos de pronuncia não corrigidos na nova geração que recebeu a língua, defeitos que mais tarde se generalizam, eis a causa primordial das alterações fonéticas.”(MELO, 1967, p.259)

Com efeito, o esforço infantil muitas vezes na criança, lança-se como fonte única para a “desobediência linguística.” A maneira de se aprender a língua materna com muito custo, numa tentativa sistemática de transmissão entre locutor e receptor, pode terminar na maioria das vezes em uma aprendizagem tardia do léxico. Podemos notar também a criação e a permanência no ato da transmissão, de um afastamento considerável da dita “norma culta” nos atos de fala da criança. Este afastamento não se dá, porém, em um âmbito regular, frequentemente situado em faixas etárias definidas, o meio social e seu contexto de uso provocado pelos falantes nativos de tal acepção linguística é que determinarão os padrões de correção e possíveis ou eventuais mudanças na fala do indivíduo.

Por último, e não menos importante do que as outras, cientificamente temos a referência por meio do contexto social e político no qual estão inseridos seus falantes.

“Grande importância se tem atribuído, e não sem razão, ao estado político e social da comunidade como elemento de atuação na relativa fixidez ou na mobilidade do material sonoro das línguas. Verifica-se que nas épocas de calma e estabilidade as línguas se mantem como que estacionárias, ao passo que nos momentos de instabilidade e agitação, de abalos profundos e principalmente de aversão social, acelera-se o ritmo e aumenta o culto das transformações.” (MELO, 1967,p.260)

Do exposto acima, concluímos este tópico, e não contando como novidade o contexto social político dos falantes. As variantes de prestígio, seus usuários e os textos produzidos com tal estrutura, permanecem por um longo período nos registros escritos da comunidade. A exemplo deste período caótico, podemos citar o latim em sua idade áurea no princípio da cristandade e posteriormente à invasão bárbara modificou-se extraordinariamente.

A instabilidade da língua depende de seu contexto. Quando a comunidade se estabelece em local próprio e reino próprio, há uma facilidade maior de também se estabelecer aí um padrão de linguagem para baixos, médios e altos. A formação de elites, predominantemente sobre o restante da comunidade de fala força à imitação dos elementos superiores. E nesta imitação dá-se muitas vezes a variação histórica posterior ao determinado pela uniformidade dos indivíduos.

É claro que, como já dissemos no início, somente estas teorias não dão conta dos fatores de mudança no contexto social da língua. Porém é necessário atentarmos que, tendo por base tais teorias, focamos ao estudo mais acurado do nosso objetivo de análise: a língua.

A GRAMÁTICA NORMATIVA

O processo pelo qual busca prescrever as regras sistemáticas de uma língua, é a Gramática. É onde se toma por base as normas mais tradicionais, defende totalmente o uso da língua como a variável de prestígio, ou seja, a norma culta, padrão. A gramática normativa, como é classificada, estipula o que é “certo” e o que é “errado”.

Em vista disso, é importante ressaltar que, antes mesmo que as gramáticas existissem, a língua já existia. A gramática normativa é, portanto, um produto de manifestações linguísticas que já eram usadas. Desta forma, não se pode considerar, que é a gramática

normativa que dita a linguagem padrão, mas ela existe por si só.

É válido mencionar, que a gramática normativa com sua norma culta corresponde apenas a uma parcela do que chamamos de língua, não se pode afirmar que a língua, é única e exclusivamente composta pela gramática, como também deve-se reconhecer o seu valor e sua importância dentro dos estudos linguísticos, mas o que não se pode é ser aplicada de totalmente autoritária e repressiva.

Nesta perspectiva é interessante também atentar-se para a questão de que há uma grande diferença entre a língua oral e a escrita, além de dar-se a devida importância para o estudo de ambas, visto que a gramática normativa gira em torno da escrita com o intuito de garantir um padrão linguístico comum a todos.

Sobre isto, Cagliari (2009) afirma “Na verdade uma língua vive na fala das pessoas e só aí se realiza plenamente. A escrita preserva uma língua como um objeto inanimado, fossilizado. A vida de uma língua está na fala.” Desta forma, não se pode limitar a língua apenas aos seus códigos escritos, mas deve-se sempre ter em mente o que pertence a cada modalidade dessas duas realidades distintas da língua.

Quando se fala em língua oral, não se pode deixar de mencionar seu fator social e variável. A língua como instrumento vivo e usada por diversas comunidades linguísticas, quando em sua modalidade de fala tende a variar conforme seu contexto de uso, sendo então o que os sociolinguistas chamam de variação linguística.

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

No sentido literal/denotativo do vocábulo, podemos definir o termo variação, como acentua Dubois, como sendo “o fenômeno no qual, na prática corrente, uma língua determinada não é jamais, numa época, num lugar e num grupo social dados, idêntica ao que ela é noutra época, em outro lugar e em outro

grupo social.” Este é o objeto de estudo da sociolinguística, que trata da análise da linguagem em relação ao seu contexto de uso em meio a sociedade.

Portanto conforme Lima (2019) “A variação linguística, logo, é uma realidade inevitável, ou seja, faz parte de todas as línguas, e não é viável considerá-la um problema, visto que não existem línguas perfeitas e nem homogêneas”. Segundo o autor todas as línguas tem em si um caráter fundamental de mudança estrutural conforme a situação em que se encontra seus falantes, a região e as adequações sociais que cada um traz consigo para expressar-se de maneira entendível pelos membros da comunidade da qual fazem parte.

Considerando o contexto de uso de cada língua, podemos dizer que a prática não se restringe apenas a estrutura em si, mas a um sistema corrente que compreende o falante e o ouvinte numa construção social de significados presentes nos meios de comunicação e no próprio falante.

“A literatura se ancora em muitas vertentes, se ramifica em muitas estruturas; a Sociolinguística, por exemplo, é um ramo da elocução que se preocupa e que aproxima a sociedade de sua linguagem, ao investigar o aspecto humano e a organização social do comportamento linguístico. Desse modo, e ao considerar a pluralidade de etnias do Brasil, as diferentes culturas, a multiplicidade de conhecimentos, advindos de regiões com características imensamente divergentes e que ao mesmo tempo se aproximam e se assemelham na linguagem oficial, faz-se necessário um estudo do preconceito linguístico que acompanha paralelamente a língua oficial do Brasil.”(GREMES, 2020, p.80)

Assim o termo variação, introduzido por Labov na década de 60, tem primordialmente o intuito de estender a pesquisa iniciada por Saussure (precursor da Linguística moderna), com o estudo científico da língua, suas variações no étimo popular e geográfica, acrescentando aspectos sociais e culturais, de forma

que na visão do linguista a realidade da língua é formulada por dimensões e níveis de linguagem.

Podendo assim dizer que, o conceito científico de variação ganha amplo significado, se voltado aos aspectos da realidade do falante. Pois “as interações da sociedade imprimem influência sobre a língua e, esta, por sua vez age de volta.” (SILVA; ALBUQUERQUE; SISSI, 2020)

Em resumo, as diversas variações de linguagem são as flexões diversificadas do padrão aceito por uma comunidade no uso corrente que uma língua sofre por estar inserida no meio das condições sociais e culturais de um determinado povo.

“A variação é movimento comum e natural de uma língua, que varia, sobretudo, por fatores históricos e culturais. A língua é um sistema não unitário em que se entrecruzam diversos subsistemas, resultados de situações sociais, culturais e geográficas diversas.” (QUEIROZ, 2018, p. 15-16)

Portanto, explica a autora que pelo contexto social dos indivíduos e suas realidades de caráter linguístico, dão-nos o parecer de que as representações de uma língua em seu contexto de uso formam-se como valor de verdade. Desta forma segundo Araújo (2020) “ao invés de trabalharmos com noções de certo e errado, a sociolinguística propõe a adoção das noções de adequabilidade e inadequabilidade de acordo com cada contexto.” Diversos modos de se dizer algo não incorre como erro em tal interpretação. Por isso o conceito de variação ocorre não só no léxico da língua como também nos diversos modos com que empregamos esse léxico.

Em um lugar, com um único idioma oficial, a língua pode sofrer diversas alterações, estas feitas por seus diversos falantes de diferentes localidades, por exemplo, o português que é falado no nordeste do Brasil varia do português falado no sul, como também a

variável usada por uma pessoa mais velha é diferente da usada por um jovem, entre outras variações. Isso ocorre porque o princípio fundamental da língua é a comunicação, sendo desta forma compreensível que seus falantes façam suas adequações conforme suas necessidades e contexto as quais a língua está sendo inserida e devem, sobretudo considerar estes arranjos linguísticos como variações e nunca como erros.

Martins(2017) afirma que:

“Menos difícil é discutir sobre variedades linguísticas e respeito pelo modo como se fala nos diversos espaços físicos, do que nos espaços sociais. As piadas sobre o “falar nordestino”, o não gostar de um sotaque carioca, o chamar de caipira o morador do interior de São Paulo ou do Paraná, pelo R retroflexo na sua variedade, são fatos que comprovados como preconceito linguístico”.(MARTINS, 2017, p.11)

Diante de tal afirmação, percebe-se que estamos falando de pré-julgamentos feitos principalmente pelas pessoas que se utilizam da variável considerada a de prestígio, visto que temos variantes padrão e não padrão. Porém mesmo havendo uma variante mais usada ao qual cumpre o propósito comunicativo, a variável dita de prestígio é mais valorizada, enquanto que as variantes linguísticas de menor prestígio social são logo taxadas como “inferiores”, sendo totalmente marginalizadas.

“O preconceito linguístico, diretamente relacionado à ideologia linguística, discrimina as pessoas com base no seu modo de falar. Na expressão “bom português”, a discriminação acontece porque o conhecimento da gramática normativa e o uso da variedade padrão são valorizados” (BORTONI, [2018])

Apesar de algumas variações não conterem o mesmo prestígio social que outras, não se pode fazer julgamentos negativos da língua, contribuindo desta forma ao alargamento da teoria do preconceito

linguístico. Pois como já foi postulado a língua não só tem sua variante de prestígio como também suas diversas variedades e seus mecanismos para dizer as verdades de maneira plural e diferente do padrão habitual.

O PRECONCEITO LINGUÍSTICO NA ESCOLA

O modo de se expressar linguisticamente tem o poder de marcar socialmente seus falantes, e pessoas de classes sociais menos favorecidas com os processos educacionais escolares, que não tiveram a oportunidade da aquisição da variável de norma culta, tendem a se utilizar de outra variante da língua na qual é vista como “inferior” e totalmente desprezada por muitos. Assim, alimenta o que de pior pode haver na sociedade contemporânea, o preconceito.

“O preconceito está relacionado a algo percebido no objeto, mas que não lhe é obrigatoriamente inerente, pois as circunstâncias levam o indivíduo que vê o objeto a agir de determinada forma. É essa visão particular do indivíduo a respeito do objeto que pode o conduzir a um entendimento distorcido da realidade.”(MARQUES, 2019, p.64)

Sabemos que nas escolas é visado ensinar ao aluno o domínio da norma culta. Desta forma, muitas vezes desvalorizando ou desrespeitando a variedade linguística que cada um traz de sua cultura e suas experiências em convívio com o meio e a sociedade em que veem fora da escola.

“Ao professor, portanto, cabem os instrumentos que possibilitarão um ensino de Língua Portuguesa no qual se reconheça como uma agente transformador e, por que não dizer, sensível aos problemas sociais que, direta ou indiretamente, estão ligados a um ensino cada vez mais excludente” (ANDRADE; MACENA; SANTOS, 2020)

Desta forma, professor deve saber modular essas variações, tendo o cuidado primordial de ensinar não apenas a norma culta, como de fato ela é, mas levar em consideração todos os falares adquiridos por seu alunos antes mesmo de frequentarem a escola. Visto que não se pode negar os conhecimentos prévios dos alunos.

Para muitos, há uma grande importância na forma a qual algo está sendo dito, mesmo que haja a compreensão quando a pronúncia das palavras não segue determinados padrões, sendo assim motivo de correções grotescas, onde o corrigido sente-se altamente constrangido dependendo da maneira do corretor. Por esta razão:

O professor precisa estar ciente do seu papel dentro do ambiente escolar, sempre disposto a adaptar o seu planejamento às condições dos seus alunos, buscando um aperfeiçoamento do seu trabalho e fazendo com que os educandos se tornem construtores do conhecimento junto com a sua mediação (BELO; OLIVEIRA E SILVA, 2021, p. 4).

Embora seja necessário o ensino da norma culta, e na maioria das produções escritas seu uso seja corrente, o mais importante é mostrar como as variedades podem interagir entre si e nos diversos momentos, circunstâncias vividas pelo aluno, esta mesma variedade pode ser usada como padrão para aquele ambiente.

Sabemos que atualmente fala-se muito sobre preconceito linguístico, mas o que não se faz é tentar evitá-lo, pois as pessoas ignoram totalmente a história e o curso natural de sua própria língua, sendo gerado pelos próprios estudos que se fazem dela.

“A escola, incorporando esse comportamento preconceituoso da sociedade em geral, também rotula seus alunos pelos modos diferentes de falar. Um é inteligente, culto, capaz, bem dotado fisicamente, possuidor de boa

visão, audição e controle motor; outro é ignorante, incapaz para o trabalho intelectual, para aprender coisas abstratas e lógicas, portador de deficiência visual e auditiva e desprovido de habilidade manual para executar tarefas delicadas. Em outras palavras, um se torna o aluno 'certinho' porque é falante do dialeto de prestígio, o outro é um aluno carente ('burro') porque é falante de um dialeto estigmatizado pela sociedade." (CAGLIARE, 2009, p.71)

Sendo assim, as pessoas falantes da variável não padrão não podem ser desvalorizadas e marginalizadas pela própria escola, ou por qualquer espaço, quando dessa forma são rotuladas,

O que de fato motiva o preconceito linguístico segundo Bagno, é o que ele chama de "círculo vicioso do preconceito linguístico", onde este, é formado por três elementos: a gramática tradicional, os métodos tradicionais de ensino e os livros didáticos, sendo todos movidos pela variante padrão da língua, não cabendo portanto espaço para as outras variações, onde não são reconhecidas e quando são é vista de forma negativa.

Desta forma, segundo Cagliari (2009, p.71-72):

"A escola deve respeitar os dialetos, entende-los e até mesmo ensinar como essas variedades da língua funcionam comparando-as entre si; entre eles deve estar incluído o próprio dialeto de prestígio, em condições de igualdade linguística. A escola também deve mostrar aos alunos que a sociedade atribui valores sociais diferentes aos diferentes modos de falar a língua e que esses valores, embora se baseiem em preconceitos e falsas interpretações do certo e errado linguístico, têm consequências econômicas, políticas e sociais muito sérias para as pessoas."

De fato, não se pode negar quão importante é a variável de prestígio para os falantes em seu âmbito social, político e econômico, a escola com o papel de preparar seus alunos para tais atividades deve deixar

claro que com a norma culta, a valorização e a inclusão em determinados lugares de classe social considerada de prestígio é bem maior, mas deve-se fazer isso como conscientização de todos, não como forma de represália dos que usam uma variável não prestigiada pela sociedade.

Pinto e Vasconcelos afirmam que:

"Também é papel do professor fazê-los tomar consciência dos valores que o uso da língua apresenta na sociedade, garantir aos alunos o acesso a outras formas de falar e escrever, isso significa ampliar seu repertório comunicativo." (PINTO; VASCONCELOS, 2020, p.284-285).

Palavras acrescentadas ao léxico também são conceitos e ampliação do conhecimento de mundo do aluno. Desta forma não estamos querendo concluir com este estudo que a norma não deva ser utilizada ou aprendida, mas ao contrário do que prega a corrente dominante, ela deve ser ensinada de maneira que o aluno possa perceber o quão rica é a língua da qual ele põe uso todos os dias e como ela pode conter significados e visões de mundo totalmente além da estrutura imperante.

Desta forma a escola, principalmente a pública não só ensinaria o português prestigiado pelos principais meios comunicativos, como também desempenharia um valioso papel, por sua vez imprescindível, de promover intelectualmente os menos favorecidos da nossa sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das múltiplas variações linguísticas existentes e dos comportamentos sociais variáveis, a escola tem o papel fundamental de enfatizar a norma padrão, considerada a de prestígio, que ao longo da vida do aluno, é a variável que ele precisará para ser incluído nos âmbitos sociais de maior articulação, político e cultural, mas também é de suma importância que os

alunos tomem conhecimento da sua natureza variacionista da qual pertence a língua, e que mudar com o tempo faz parte do seu curso natural.

Também não se pode esquecer que existem outras formas de se comunicar com uma mesma língua, mostrando-lhes que muitas vezes o que deve ser feito é uma adequação ao ambiente e ao público em que se destina sua fala. Fazendo assim, a escola conseguirá quebrar vários mitos sobre a língua, e o aluno estará ciente de que as variáveis existem, e que podem ser usadas sem medo se de maneira adequada, além de que o preconceito linguístico será banido de seu meio social.

É de imprescindível importância a aceitação e valorização dessas variáveis linguísticas na sociedade e dentro da escola, pois são meios de onde partem as maiorias das atitudes preconceituosas referentes à língua. Desta forma, quando se reconhece essas diferenças e quando são respeitadas, visto que são diferenças que estão atreladas ao individual e a cultura, respeita-se também uma cultura e as pessoas as quais se utilizam de tais variações para se comunicar.

Este estudo contribui para que a sociedade/escola possa se situar a respeito da língua, conhecer e reconhecer seu processo de mudança como fenômeno natural, e seu principal objetivo (manter comunicação) na sociedade, bem como abrir os olhos para novas formas de se comunicar, aceitando-as como variações de contexto e nunca como uma forma inferior de se expressar.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 4ª ed. São Paulo: Edições Lyola, 2000.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. 1ª ed. São Paulo: Scipione, 2009.

COUTINHO, Imael de Lima. **Gramática histórica**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Livraria acadêmica, 1967.

DUBOIS, Jean. **Dicionário de linguística**. 8ª ed. São Paulo: Cultrix, 1973.

MARTELOTA, Mário Eduardo. **Manual de linguística**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2011.

MELO, Gladstone Chaves de. **Iniciação à filologia portuguesa**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Livraria acadêmica, 1967.

Lordão, R. (n.d.). *Professor de português x preconceito linguístico*.

MARQUES, T. M. (2019). *Pedagogia da variação linguística: por um ensino livre de preconceitos linguísticos*. 200.

Mara, J. A. X., & Queiroz, D. E. J. (2018). *Jax Mara De Jesus Queiroz. Ensino da língua em uso: discutindo variação. Santarém -PA*. 0–128.

Fernández, O., Kang, S., Laily Noor Ikhsanto, jurusan teknik mesin, & Aceh, kue tradisional khas. (2020). *2017(1)*, 1–9.

Silva, M. A., & Lage, A. C. (2020). Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade do Estado do Pará Revista Cocar . V . 14 N . 28 Jan ./ Abr ./ 2020 p . 644-663 ISSN : 2237-0315 “ Publish or perish ”: o produtivismo acadêmico e o adoecimento docente 1 “ Publish or perish ”: academic pr. *Revista Cocar*, 14(28), 644–663.

José, A., & Da, B. (n.d.). *UM LADO DO PRECONCEITO LINGUÍSTICO NO BRASIL A serviço dessa ide...* 1–19. <https://doi.org/10.20396/cel.v61i0.8653608>

Arruda, J. S., & Siqueira, L. M. R. de C. (2021). Práticas Educativas, Memórias e Oralidades. *Revista Do PEMO*, 3(2), 1–12.

Laperuta-martins, M. (2017). *Maridelma Laperuta*. 3, 305–326. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447>

Fitria. (2013).. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 53(9), 1689–1699.

Pinto, A. M; Vasconcelos, C. Z. O. Preconceito linguístico: um assunto pertinente ao universo escolar. Mato Grosso: REENOMA, 2020.

Gremes, R.P. A sociolinguística e a desconstrução do preconceito linguístico. Caderno Humanidades em Perspectivas, Curitiba, v. 5, n. 10, p. 78-89, 2021

Araújo, Susana M. A variação linguística e o preconceito linguístico no ensino médio: relações de hierarquização pela linguagem em uma escola pública de Ceilândia – DF. Brasília: 2020.

**INCLUSÃO DOS JOGOS NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM DO ALUNO
APRENDENDO COM OS JOGOS E BRINCADEIRAS****INCLUSION OF GAMES IN THE STUDENT LEARNING TEACHING
PROCESSLEARNING FROM GAMES AND PLAY**Rosane Aparecida de Freitas ¹**RESUMO**

Brincar é um direito da criança. Neste contexto a ludicidade também contribui muito para o seu desenvolvimento intelectual e social, vale nesse momento recreativo, agregar jogos que estimulam seu interesse pela brincadeira coletivas e individuais.

PALAVRAS-CHAVE: Criança; Jogos; Brincadeiras.

ABSTRACT

Play is a child's right. In this context, playfulness also contributes a lot to their intellectual and social development. At this recreational time, it is worth adding games that stimulate their interest in collective and individual games.

KEYWORD: Child; Games; Games.

¹Mestranda em Ciências da Educação pela ACU - Absolute Christian University; Licenciada em pedagogia (Universidade Metropolitana de Santos); Especialista Educação Inclusiva (FUNCAB); Especialista em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental (FUNCAB); Especialista em Gestão do Trabalho Pedagógico: Supervisão, Coordenação, Direção e Pedagogo Escolar (FASG); Especialista em Ensino Religioso (FABRA). **E-mail:** freitasrose1@outlook.com. **Currículo Lattes:** lattes.cnpq.br/0384915809405378

INTRODUÇÃO

A escolha do tema justifica-se pelo fato de os jogos e as brincadeiras serem relevantes como recursos pedagógicos para contribuir no desenvolvimento infantil, auxiliando a criança na aprendizagem de forma significativa. Para Piaget (1994), jogos na educação Infantil denotam a construção do conhecimento, sobretudo, nos períodos sensório motor e pré-operatório. Atuando sobre os objetos, as crianças, desde pequenas estruturam seu espaço, seu tempo, desenvolvem a noção de eventualidade, atingindo a representação e por fim, a lógica. E ainda, o jogo para esse autor se dá num momento paralelo ao da imitação, entretanto, há uma predominância da adequação no jogo e a qualidade essencial para a assimilação. Os jogos e brincadeiras motivam o desenvolvimento das aptidões motoras, intelectuais, coletivas e individuais e está relacionado ao conhecimento do meio em que as crianças estão introduzidas. Elas podem realizar brincadeiras de forma instintiva e natural, praticando o poder inventivo e explorador de seus potenciais. Em vista disso, torna-se necessário saber em quais aspectos os jogos e brincadeiras contribuem para o desenvolvimento integral da criança.

Se o ato de inteligência culmina num equilíbrio entre assimilação e acomodação, enquanto a imitação prolonga última por si mesma, poder-se-á dizer, inversamente, que o jogo é essencialmente assimilar, ou assimilação predominando sobre a acomodação. (PIAGET, 1994, p.115)

Assim, percebe-se que ao utilizar de modo simbólico a forma lúdica para estimular a construção do conhecimento, o brinquedo educativo conquistou um espaço definitivo na educação infantil, de tal modo que em conformidade com a conduta da criança perante as pessoas e objetos que a circulam, Piaget, citado por Melhem, (2009) propõe uma categorização dos jogos fundamentados na evolução das estruturas mentais, classifica-os por categorias.

CLASSIFICAÇÃO DO JOGO CONFORME PIAGET

Os jogos aparecem na vida da criança, não abarcam influência de símbolos ou ficções e nem de normas; a criança realiza unicamente pelo prazer que encontra na própria atividade, e não com o fim de adequação. É a primeira forma de jogo que a criança conhece e aparece antes do desenvolvimento verbal completo. Tem como característica o fato de a criança brincar pelo prazer do conhecimento do objeto, da exploração, do desenvolvimento motor ou, como o próprio nome diz, do puro exercício. Nessa fase, a criança brinca basicamente sozinha ou com a mãe (ou quem represente a figura materna). Assim, a fundamental especialidade do jogo nesta fase é o seu aspecto prazeroso. E atuar para satisfação própria. O encanto é o que traz significação para a ação.

Ao delinear a classificação e progresso dos jogos de exercícios, Piaget (1994) divide-os em duas categorias: jogos de exercícios sensório-motores e jogos de pensamento.

Dentro dos jogos de exercícios sensório- motor podem-se assinalar três classes:

Jogos de exercícios simples. Estes jogos se restringem a espelhar integralmente um comportamento apropriado pelo simples prazer que se encontra em repetir tal conduta. Quase todos os jogos sensório-motor alusivos ao período de 1 a 18 meses competem a essa classe. A criança emprega nessa etapa a reprodução para se apropriar à realidade, aprender novas ações (estruturas) ou atender uma necessidade. Os jogos de exercícios não têm essa intenção da reprodução, sua finalidade é divertir e servir como instrumento de realização de um prazer em fazer funcionar, exercitar, estruturas já aprendidas.

Assim podemos elucidar: quando uma criança ascende e desce inúmeras vezes uma escada, ela reproduz esta ação pelo singular prazer que depara em repetir.

Combinações sem finalidade: A excepcional

diferença entre a primeira classe e a segunda baseia-se no fato de que a criança não se restringe a desempenhar meramente atividades antes contraídas, mas passa a levantar com elas novas combinações que são lúdicas desde o início.

Combinações com finalidades. Assim pode-se explicitar a criança ao arremessar vezes seguidas um objeto para fora do berço, andar pela casa toda por um período longo de tempo. Nesses jogos as combinações possuem uma intenção predominante lúdica.

Já no que concerne aos jogos de Pensamento, Piaget (1994), expõe que é uma segunda classe que decompõe os jogos de exercício é a dos jogos de exercícios de pensamento. Para estes podem-se assinalar as mesmas divisões altercadas antes. E dentre elas encontra-se todas as passagens entre o exercício sensório-motor, o da inteligência prática e o da inteligência verbal. Piaget (1994) explica dizendo que uma criança tendo aprendido o estabelecer perguntas, poderá se divertir pelo simples prazer de perguntar (exercício simples). Em contrapartida, poderá descrever algo que não há pelo prazer de ajustar as palavras sem desígnio (combinações sem finalidade). Ou ainda pode idealizar palavras ou exposições pelo simples prazer que depara ao inventar (combinações lúdicas de pensamento com finalidade).

São jogos simbólico que sugerem a reprodução, isto é, a distinção entre significantes e significados. No jogo simbólico há o prazer, a descoberta do significado, como no jogo de exercício, mas com acréscimo do símbolo. É uma forma de jogo em que a criança faz de conta que é outra pessoa ou se imagina em outra situação, ou atribui outra função a um objeto. Por exemplo: criança que brinca de casinha faz comidinha de “mentira”; criança que de posse de um prato de papelão, imagina que é a direção de um carro, criança que brincando de casinha vivencia o papel da mãe em sua casa, reproduzindo trejeitos da sua própria mãe. O jogo simbólico é de certa forma, uma maneira de a criança comunicar ao outro aquilo que sente.

Ora como expõe Piaget (1994), a criança evidencia seu funcionamento simbólico, por meio de certas condutas:

Quando arremeda uma determinada ocorrência, que presenciou em outro momento corrobora uma reprodução interna desse episódio; * Quando brinca de faz-de-conta, convertendo um artefato em outro, uma vassoura pode vir a ser, nas mãos de uma criança um cavalo, um lápis pode se tornar um avião; No jogo, quando presta uma explanação própria dos fatos que fazem parte do seu dia-a-dia;

Quando principia a utilizar a elocução para se expressar e se comunicar com os outros;

Quando desenha; pinta; modela... a criança expressa àquilo que aceita e tem sentido para ela.

É estabelecendo representações que a criança história, pensa, lê o mundo através do jogo simbólico, do faz-de-conta, a criança assimila a realidade externa adulta à sua realidade interna. O jogo simbólico compõe uma atividade real fundamentalmente individualista e sua função versa em acolher o eu por meio de uma alteração do real em função de sua própria satisfação. “jogo simbólico não é um esforço de submissão do sujeito ao real, mas, ao contrário, uma assimilação deformada da realidade do eu” (PIAGET, 1994, p. 29).

JOGO DE REGRA

De maior ou menor atenção e adequar o comportamento da criança. Se nas primeiras brincadeiras infantis e naquelas que abrangem circunstâncias imaginárias o prazer está no processo, nos jogos com regras o prazer é adquirido no fruto alcançado, e no cumprimento das normas. São jogos que admitem a criança autorregular-se. Em suma, os jogos de regras são jogos de combinações sensório-motoras ou intelectuais, com competição entre os indivíduos, fazendo com que a regra seja necessária.

Enfim, essa fase é caracterizada pelo conjunto de leis que é imposto pelo grupo social. Dessa forma, necessita de parceiros que aceitem o cumprimento das obrigações definidas nas regras. É um jogo estritamente social. (MELHEM, 2009).

A utilização de jogos e brincadeiras na escola de Educação Infantil traz muitas vantagens para o processo de ensino e aprendizagem. Acompanhe o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) que dá um grande destaque às brincadeiras e jogos na Educação Infantil, tanto por ser uma forma de linguagem quanto por ser uma forma natural de a criança se manifestar a respeito do mundo que a cerca, dos seus anseios, desejos e felicidades.

Os jogos com regras passam a existir numa fase porvindoura aos jogos de símbolos. Para uma criança de 2 ou 3 anos, o ingênuo evento de subir os degraus de uma escada já é uma exultação. Ao passo que para uma criança de 6 anos, por exemplo, esta atividade só será fascinante se submergir algumas regras motivando o procedimento: subir com um pé só, de dois em dois degraus, pulando etc. São os preceitos que irão estabelecer obrigações.

A brincadeira favorece a autoestima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos. Essas significações atribuídas ao brincar transformam em um espaço singular de constituição infantil. (BRASIL, 1998, p. 27).

Assim, conclui-se, as atividades que envolvem jogos e brincadeiras não devem ser aplicadas fora do contexto do universo infantil, nem do que se está trabalhando naquele momento. Os jogos e as brincadeiras são elementos privilegiados de desenvolvimento das crianças, mas cabe aos professores criarem propostas pedagógicas que aliem o

aprendizado e a grande diversão que o jogo e a brincadeira proporcionem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise bibliográfica onde se efetuou uma reflexão acerca da contribuição dos jogos e das brincadeiras nas práticas pedagógicas da educação física para crianças na educação infantil, percebeu-se que por meio dos jogos e brincadeiras a criança torna-se mais apta a desenvolver sua percepção no meio social, tendo atitudes de colaboração, oferecendo a ela própria, que está em formação, chances de descobrir seus próprios recursos e examinar suas próprias habilidades, além de aprender a conviver com os colegas nessa interação.

A importância da inclusão e emprego dos jogos e brincadeiras na prática pedagógica na educação infantil é um fato que se confere ao professor uma responsabilidade grande, pois, de acordo com a pesquisa feita, os jogos não devem ser encarados só como lazer, mas também como subsídios bastante enriquecedores para promover a aprendizagem. Respondendo a problemática levantada sobre em quais aspectos os jogos e brincadeiras contribuem para o desenvolvimento integral da criança, concluiu-se que eles contribuem para o desenvolvimento da habilidade de aprender a pensar de cada criança, nos aspectos de caráter intelectual, moral, social e cultural. E desde que sustentadas às condições para a expressão do jogo, isto é, o ato propositado da criança brincar, o docente está potencializando as ocasiões de aprendizagem. Aproveitar o jogo na educação infantil exprime conduzir para o campo do ensino-aprendizagem condições para elevar ao máximo a construção do conhecimento, colocando as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora em foco, e mediante a essa constatação, é imprescindível que o professor repense sobre o espaço que está cedendo aos jogos em sua aula, e qual a verdadeira importância que ele está atribuindo a si mesmos.

Em conformidade aos objetivos específicos elencados na pesquisa, foi descrita as fases do desenvolvimento humano, em especial a fase que compreende a idade de 0 a 6 anos. Cada criança utiliza uma lógica distinta para pensar e agir em cada etapa da vida, e os estágios do desenvolvimento surgem em uma ordem necessária, onde não podem ser descontinuados, pois um organiza o outro e são edificadas sobre anteriores. Compreendeu-se que existem quatro etapas distintas: o sensório-motor, o pré-operatório, ooperatório-concreto e o operatório-formal. Ainda complementa que a capacidade na aquisição de novas habilidades está relacionada com a faixa etária e com experiências tidas com outros seres humanos que pertençam ao seu grupo social, bem como afirmar que o desenvolvimento motor nos anos iniciais da vida da criança possui relação direta com a inteligência, evitando que as dificuldades motoras promovam atrasos no desenvolvimento do intelectual.

Ao abordarmos sobre a função do jogo no desenvolvimento intelectual da criança, em atendimento ao segundo objetivo específico traçado. Verificou-se que existem distintos tipos de jogos de acordo com cada faixa etária, e esses jogos estão em um processo evolutivo, concomitante ao período de desenvolvimento da inteligência na criança, fundamentados na evolução das estruturas mentais. São eles:

1. Jogos de exercícios – 0 a 1 ano;
2. Jogos simbólicos – 2 a 7 anos;
3. Jogos de regras – ápice aos 7 anos.

Assim, concluem-se, as atividades que envolvem jogos e brincadeiras não devem ser aplicadas fora do contexto do universo infantil, nem do que se está trabalhando naquele momento. Os jogos e as brincadeiras são elementos privilegiados de desenvolvimento das crianças, mas cabe aos professores criarem propostas pedagógicas que aliem o aprendizado e a grande diversão que o jogo e a brincadeira proporcionem. Assim, foram traçados no

último capítulo sugestões de jogos e brincadeiras para criança de 4 a 6 anos, visando o desenvolvimento pleno do educando.

REFERÊNCIAS

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, J. **A formação do jogo simbólico na criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1971.

MELHEM, Alfredo. **A prática da Educação física na escola**. Rio de Janeiro: Sprint, 2009. LOBO, Carla Marina Neto das Neves; **Educação Infantil: caminhos percorridos no cotidiano da prática docente**. Niterói: Intertexto, 2005.

MELHEM, Alfredo. **A prática da Educação física na escola**. Rio de Janeiro: Sprint, 2009.

Revista Maringá Ensina nº 10 – fevereiro/abril 2009. **A importância da formação lúdica para professores de educação infantil**. Rúbia Renata das Neves Gonzaga. (p. 36-39).

LEITURA: INFORMAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO

READING: INFORMATION AND TRANSFORMATION

Vera Lúcia Badia Anderle ¹

RESUMO

O presente trabalho discorre sobre a importância da aquisição da competência leitora para a formação de um indivíduo crítico. Para isso ressalta a importância do desenvolvimento de estratégias de leitura no contexto escolar em todas as áreas do conhecimento. No primeiro momento do presente trabalho será abordada a influência, positiva ou negativa, da leitura nos processos históricos. O segundo momento promoverá uma reflexão sobre as práticas de leitura adotada na escola seguido do terceiro momento que discorrerá sobre como a leitura é vista como interdisciplinar – e, sendo assim, de competência de todas as áreas – nos documentos oficiais. E, por fim, será feita uma análise da leitura nas avaliações externas. A metodologia utilizada foi a revisão de bibliografia.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Estratégias; Formação.

ABSTRACT

The present work discusses the importance of acquiring reading competence for the formation of a critical individual. For this, it emphasizes the importance of developing reading strategies in the school context in all areas of knowledge. In the first part of the present work, the influence, positive or negative, of reading on historical processes will be addressed. The second moment will promote a reflection on the reading practices adopted in the school followed by the third moment that will discuss how reading is seen as interdisciplinary - and, therefore, the competence of all areas - in the official documents. And, finally, an analysis of the reading will be made in the external evaluations. The methodology used was the bibliography review.

KEYWORDS: Reading; Strategies; Formation.

¹ Mestranda em Ciências da Educação pela ACU – Absolute Christian University; Licenciada e Pedagogia (FACINTER - Faculdade Internacional de Curitiba); Especialista em Psicopedagogia (FIC – Faculdades Integradas de Cuiabá). **E-mail:** veraanderle@hotmail.com. **Currículo Lattes:** lattes.cnpq.br/9891214559841718

INTRODUÇÃO

O presente trabalho pretende expor qual a importância da leitura na construção do indivíduo, enfatizando-se o papel que esta desempenha no processo de formação das crianças e jovens em cidadãos críticos, quesito imprescindível para o exercício da cidadania e para a aquisição da autonomia, uma vez que, compreendemos que por meio da leitura, mesmo esporádica, podem estar preparados para resistir aos processos de marginalização. Compreendemos que ela os ajuda a se construir, a imaginar outras possibilidades, a sonhar. A encontrar um sentido. A encontrar mobilidade no tabuleiro social. A encontrar a distância que dá sentido ao humor. E a pensar, nesses tempos em que o pensamento se faz raro.

Ao ler o leitor constrói uma ponte que liga suas vivências ao novo mundo que o texto descortina; e esta ponte construída, este diálogo estabelecido, propicia a este leitor a oportunidade de refletir sobre o texto lido e suas possíveis relações com outros textos e com seu contexto social. Sendo assim, não é possível, a leitura descontextualizada, desprovida das vivências, das experiências vividas pelo leitor.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Nossa inserção no mundo é mediada pela leitura da “palavramundo”, ou seja, Freire não apresenta apenas uma ampliação das concepções anteriores de leitura, mas uma compreensão de que a leitura permeia todo o nosso vivido, é constitutiva da existência do sujeito no mundo. Assim, não se pode ensinar a ler a palavra se não se ensina a ler o mundo, uma vez que essa última leitura precede e permeia a

primeira. Não são só os textos escritos que precisam ser lidos para ser compreendidos. A partir do pensamento de Freire, pode-se dizer, metaforicamente, que o mundo é um enorme hipertexto que precisa ser decodificado, compreendido, interpretado para fazer sentido. Nossa existência precisa ser lida para ser significada

Na atual sociedade do conhecimento e da informação, a leitura tem papel central, uma vez que propicia prazer e conhecimento, além de incentivar o protagonismo. “A modernidade e o grau de avanço de uma sociedade medem-se pela capacidade de leitura de seus membros”.

A metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica feita a partir da seleção de artigos e teses em banco de dados acadêmicos, como o scielo e google acadêmico, onde, no primeiro momento será abordada a influência, positiva ou negativa, da leitura nos processos históricos. O segundo momento promoverá uma reflexão sobre as práticas de leitura adotada na escola seguido do terceiro momento que discorrerá sobre como a leitura é vista como interdisciplinar – e, sendo assim, de competência de todas as áreas – nos documentos oficiais. E, por fim, será feita uma análise da leitura nas avaliações externas.

A AQUISIÇÃO DA COMPETÊNCIA LEITORA PARA A FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO

De acordo com Petit (2018), frequentemente se pensa que o acesso à leitura é algo natural “a partir do momento em que a pessoa dispõe de algumas competências e certo grau de escolarização” (p.103). Todavia, ser um leitor e desfrutar dessa competência pode ser algo impossível e até mesmo arriscado “quando pressupõe entrar em conflito com os modos de vida, com os valores próprios do grupo ou do lugar em que se vive”.

Não é de hoje que governos autoritários e ditatoriais cerceiam o direito de seus cidadãos ao livre

acesso de textos e livros diversos. Vários exemplos na História demonstram o temor que toma conta da classe dominante – ou dominadora –, seja no campo político, religioso, simbólico ou domésticos, de perder o controle das ideias – ou ideais – que circulam em seu espaço de poder.

Como essa pérola de misoginia, formulada por Restif de la Bretonne:

“Seria preciso que todas as mulheres tivessem acesso à escrita e à leitura. É um modo de restringir suas ideias e limitá-las aos cuidados úteis da casa; uma maneira de lhes inculcar respeito pelo primeiro sexo; os homens receberiam uma educação primorosa, enquanto as mulheres, não.” (PETIT, 2018, p. 112)

De acordo como Costa e Germano (2012)

“uma compreensão mínima da leitura implicaria em apontamentos que, de uma forma ou de outra, atribuiria à palavra escrita a misteriosa e complexa representação que envolve o perigo, o proibido, a autoridade, o saber, o poder, seja ele aquisitivo, social ou divino. Esta representação, inclusive, é o que direciona a palavra escrita ao que chamamos de conhecimento proibido.” (COSTA E GERMANO, 2012, p. 149-150)

Os referidos autores relatam vários episódios históricos de interdição do conhecimento. Durante a Contra Reforma da Igreja Católica no século XVI, foi criado, em 1559 no Concílio de Trento, o Index Librorum Prohibitorum, uma lista de livros que, de acordo com os líderes da Igreja, continham ideias contrárias as doutrinas católicas e que, por esse motivo, não deviam ser lidos por nenhum católico. A lista era atualizada regularmente até ser abolida em 1966 pelo papa Paulo VI. Jean Paul Satre, Nicolau Maquiavel, Vitor Hugo, Emile Zola, Gustave Flaubert, Honoré de Balzac, Karl Marx, Albert Einstein, Ernest Hemingway, Freud, entre outros constaram do Index.

Na ditadura militar brasileira (1964-1985), as obras de autores como Dostoiévsky, Tolstói, Graham Greene, Papini, João Cabral de Melo Neto, Marx, Josué de Castro, Vinícius de Moraes, Fernando Henrique Cardoso foram consideradas suspeitas e de cunho subversivo. Anteriormente, Getúlio Vargas e seu Estado Novo proibiram a circulação das obras de Graciliano Ramos, Jorge Amado e Monteiro Lobato, também por serem consideradas subversivas.

Petit (2018) também relata vários capítulos da História nos quais o direito a leitura foi tirado do indivíduo. Nos Estados Unidos da América, até metade do século XIX havia leis que negavam aos negros o direito de aprender a ler e escrever; as autarquias locais temiam que, caso aprendessem a ler, os escravos negros teriam acesso a ideias abolicionistas contidas em livros e panfletos e poderiam rebelar-se.

Na América Latina, no Chile da ditadura Pinochet, o livro Dom Quixote, de Miguel Cervantes, foi proibido, pois o governo acreditava “que o livro continha um apelo pela liberdade individual e um ataque à autoridade constituída” (p. 112).

Costa e Germano (2016) afirmam que como a leitura não pode ser desaprendida, a alternativa encontrada pelos governos autoritários é limitar, e até mesmo impedir, a circulação dos livros. Desta forma, “a censura tornou-se um poderoso instrumento da repressão em regimes autoritários, nos quais a invasão de bibliotecas e o uso de classificação do que poderia e não poderia ser lido passou a ser uma característica efetiva” (p. 151).

Salman Rushdie, escritor ameaçado de morte em seu país, o Irã, e que vive exilado na Europa relata em um conto, Haroun e o Mar de histórias, o medo que a leitura provoca no dominador.

Haroun, filho de um contador de histórias, conhece um personagem chamado Mestre do Culto, que tem como única ambição na vida destruir todas as histórias. Então Haroun lhe pergunta:

“Mas por que você odeia tanto as histórias? As histórias são divertidas...” O Mestre do Culto responde: “O mundo não é feito para ninguém se divertir. O mundo é para se controlar (...) Todos os mundos existem para serem dominados. E dentro de cada história, dentro de cada fio do mar de histórias, existe um mundo, um mundo de histórias, que eu não consigo dominar. Esta é a razão”. (PETIT, 2018, p. 114)

Petit (2018) afirma que Rushdie “acertou na mosca: as histórias, os devaneios subjetivos dos romancistas, sobretudo, são incontroláveis e, portanto, assustadores para aqueles que querem ter o controle de tudo” (p.114). A classe dominante anseia por ter o domínio absoluto, e tal domínio implica também o mundo das ideias. E as histórias são perturbadoras para esse pequeno grupo uma vez que as palavras têm a singularidade de “escapar de qualquer controle dos signos, a partir do momento em que cada um pode carregá-las de seu próprio desejo e associá-las, a seu modo, a outras palavras”. (p. 114)

Segundo Costa e Germano (2012) “o uso da palavra escrita, o discurso, a linguagem estão inseridos num campo de batalha ao nível do simbólico, daí as disputas inerentes as relações de poder” (p.157). Sendo assim:

O poder das ideias pode estar a serviço de vários senhores. Elas podem tanto se posicionar em defesa dos ideais de igualdade, da justiça social, da valorização da democracia e da liberdade, como ao seu contrário, a privação da liberdade, da desigualdade, do poder arbitrário. O discurso, inequivocamente, tem consequências práticas. (COSTA E GERMANO, 2012, p. 157)

É fato que a leitura liberta. Tal verdade está presente até na ficção. Na aclamada novela “Avenida Brasil”, do autor João Emanuel Carneiro, a personagem Nina, tentar abrir os olhos do iludido Tufão acerca das

traições de sua esposa Carminha por intermédio de livros como A Metamorfose, de Kafka, Madame Bovary, de Flaubert, e O primo Basílio, de Eça de Queiroz.

Tradicionalmente é responsabilidade da escola a tarefa de auxiliar o aluno na aquisição da competência leitora. Contudo, de acordo com Guedes e Souza (2017), esta árdua tarefa não é exclusividade da disciplina de Língua Portuguesa; pelo contrário, ela é responsabilidade de todas as áreas do conhecimento, já que as habilidades de leitura são imprescindíveis para o processo de construção da aprendizagem dos educandos.

Ensinar é dar condições ao aluno para que ele se aproprie do conhecimento historicamente construído e se insira nessa construção como produtor de conhecimento. Ensinar é ensinar a ler para que o aluno se torne capaz dessa apropriação, pois o conhecimento acumulado está escrito em livros, revistas, jornais, relatórios, arquivos. Ensinar é ensinar a escrever porque a reflexão sobre a produção de conhecimento se expressa por escrito. (GUEDES E SOUZA, 2017, p.2)

Ainda segundo Guedes e Souza (2017) cabe a todos os professores propiciar aos alunos oportunidades variadas de leitura com o intuito de incutir nos alunos a ideia de que a leitura é fonte de “prazer, diversão, conhecimento, liberdade” (p.2).

Silva (2020) também alerta para o fato de que a leitura não pode estar voltada unicamente para o momento determinado das aulas de Língua Portuguesa, no qual se objetiva “o domínio do código e a quantidade de leituras que são praticadas nas escolas”.

Contudo, são diversos os fatores que dificultam o desenvolvimento pleno da referida competência na escola. De acordo com Jacobik (2016) na escola a leitura é encarada como uma aprendizagem necessária e importante do ponto de vista social.

Como se fosse preciso, primeiro, que as crianças dominassem os mecanismos do código escrito para, somente depois, fazer uso desse código em atividades de leitura e produção de textos. Quer dizer, a leitura, como fonte de informação, de instrução ou de prazer e entretenimento, tem sido deixada para depois. O caminho que se percorre é o do aprendizado da escrita para o aprendizado da leitura. (JACOBNIK, 2016, p. 18)

Buranello (2016) aponta como um entrave no ensino de leitura o fato de que a maioria dos professores ainda tem o hábito de seguir fielmente o roteiro de interpretação de textos que traz o livro didático, cerceando o direito dos alunos de refletirem sobre o texto. Já de acordo com Batista (2019) o aspecto dificultador do ensino da leitura na escola é

Reduzir o conceito de leitura à mera decodificação, à transposição do código escrito ao código oral, desconsiderando-se a necessária apreensão e atribuição de significados, e o da escrita à cópia mecânica, à transposição do código oral ao escrito, sem se considerar as suas especificidades e autonomia em relação à língua oral e os seus determinantes sociais, é uma irresponsabilidade pedagógica, um acinte ao ser cidadão letrado que precisa dominar socialmente o uso da leitura para depreender sentidos carregados nos textos e atribuir-lhes novos, numa relação dialética que lhe possibilite analisar os discursos, perceber e filtrar a polifonia de sua constituição. (BATISTA, 2019, p.9)

Batista (2019) também afirma que tal redução gera a privação da compreensão da realidade por parte do aluno, impedindo-o, assim, de refletir sobre os aspectos constitutivos da mesma a partir do nível de letramento (leitura de mundo freiriana) que cada sujeito traz consigo ao lançar-se na empreitada de alfabetização, e constitui-se, por assim ser, em fator inibidor à prática da leitura e da escrita como

instrumento de entendimento, significação, construção e transformação das realidades pessoal e social.

Outro aspecto relevante, de acordo com Lerner (2012) é o fato de existir uma muralha entre a prática escolar e a prática social no que tange a leitura. É comum, nas salas de aula, por exemplo, a leitura em voz alta em detrimento da leitura silenciosa. Sabe-se que em um contexto social o que acontece é justamente o oposto: a utilização da segunda é mais comum que a utilização da primeira.

Lerner (2012) afirma que a leitura não deve ser ensinada de forma fragmentada e descontextualizada.

Ler é uma atividade orientada por propósitos – de buscar uma informação necessária para resolver um problema prático a se internar em um mundo criado por um escritor –, que costumam ficar relegados do âmbito escolar, onde se lê somente para aprender a ler e se escreve somente para aprender a escrever...

A versão escolar da leitura (...) parece atentar contra o senso comum. Por que e para que ensinar algo tão diferente do que as crianças terão que usar depois, fora da escola? (LERNER, 2012, p.33)

É comum no âmbito escolar ouvir que o objetivo maior da escola é formar leitores conscientes, críticos e criativos. Ora, se essa premissa é verdadeira, faz-se necessário uma mudança de postura, mudança de metodologia, mudança do foco no ensino da leitura nas escolas. Os professores devem optar por práticas de leitura que contribuam na formação de sujeitos leitores com as singularidades descritas acima.

Coelho (2019) afirma que a aquisição da competência leitora é um processo contínuo e que, desta forma, propicia ao aluno a possibilidade de adquirir novas habilidades e conhecimentos inéditos, tornando-o capaz de dominar textos cada vez mais complexos.

Ainda segundo Coelho:

Tornar a leitura e a produção textual de forma crítica e prazerosa é o objetivo essencial do educador. Além do mais, é importante ressaltar também, a questão do trabalho docente dentro de sua tarefa. O professor que não escreve e que não produz, dificilmente irá induzir seus alunos a tal prática da leitura e escrita, logo, torna-se indesejável a essa atividade para o crescimento de ambos. (COELHO, 2019, p.3)

Segundo Silva (2020) o processo de aquisição da aprendizagem não deve ficar restrito tão somente a teoria de livros didáticos, muito menos ficar preso a conhecimentos descontextualizados e sem um objetivo prático e aplicável no cotidiano do aluno. “A nova temática educacional tende a desenvolver a educação de forma que o professor possa refletir a sua realidade, o contexto do aluno e o da escola” (p.11).

As práticas em sala de aula, não têm levado em consideração os conhecimentos prévios dos alunos e, dessa forma, acaba por descontextualizar o ensino. Que, por conseguinte, não o torna significativo, reforçando os conflitos no que tange as variações linguísticas, gerando assim uma dinâmica que disseminará o preconceito (SILVA, 2020, p.6).

Ao propiciar ao aluno o contato com textos e gêneros variados, o professor possibilita a este a oportunidade de confrontar ideias e conceitos com foco na sua compreensão. Tal diversidade é de extrema importância para “o desenvolvimento da autonomia, reflexão e criticidade desenvolvidas nos leitores” (p.11).

Essas práticas possibilitam o desenvolvimento da consciência do mundo vivido (ler é registrar o mundo pela palavra, afirma Paulo Freire), propiciando aos sujeitos sociais a autonomia na aprendizagem e a contínua transformação, inclusive das relações pessoais e sociais.

Nesse sentido, os atos de leitura e de produção de textos ultrapassam os limites da escola, especialmente os da aprendizagem em língua materna, configurando-se como pré-requisitos para todas as disciplinas escolares. A leitura e a produção de textos são atividades permanentes na escola, no trabalho, nas relações interpessoais e na vida. Por isso mesmo, o Currículo proposto tem por eixo a competência geral de ler e de produzir textos, ou seja, o conjunto de competências e habilidades específicas de compreensão e de reflexão crítica intrinsecamente associado ao trato com o texto escrito.

As práticas de leitura, quando bem direcionadas, propiciam a interação do aluno com textos diversos com relação a forma e conteúdo. Desta forma o educando vai adquirindo, à medida que constrói sua aprendizagem, uma bagagem particular de cada área do conhecimento.

A diversidade de textos concorre para o reconhecimento dos gêneros como expressões históricas e culturais diversificadas, que vão se modificando ao longo do tempo. Hoje, mais do que nunca, as transformações tecnológicas podem atropelar o trabalho de uma escola que se cristaliza em “modelos” estanques. Nesse sentido, os gêneros devem receber o enfoque específico de cada disciplina e, ao mesmo tempo, precisam ser trabalhados de modo interdisciplinar.

Para os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a leitura é de suma importância no processo de construção da aprendizagem dos alunos, já que é a partir da aquisição da competência leitora que estes tornar-se-ão proficiente em todas as áreas do conhecimento. Segundo as orientações dos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (1998):

Um leitor competente sabe selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a suas necessidades, conseguindo estabelecer as estratégias adequadas para

abordar tais textos. O leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos. (BRASIL, 1998, p.70)

A escola deve organizar-se em torno de uma política de formação de leitores, envolvendo toda a comunidade escolar. Mais do que a mobilização para aquisição e preservação do acervo, é fundamental um projeto coerente de todo o trabalho escolar em torno da leitura. Todo professor, não apenas o de Língua Portuguesa, é também professor de leitura (BRASIL, 1998, p. 73).

Sendo assim, são objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais no que concerne ao desenvolvimento da competência leitora:

- Selecionar textos segundo seu interesse e necessidade;
- Ler, de maneira autônoma, textos de gêneros e temas com os quais se tenha construído familiaridade;
- Selecionando procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, e a características do gênero e suporte;
- Desenvolvendo sua capacidade de construir um conjunto de expectativas, apoiando-se em seus conhecimentos prévios;
- Confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura;
- Articulando o maior número possível de índices textuais e contextuais na construção dos sentidos do texto, de modo a:
 - a) Utilizar inferências pragmáticas para dar sentido a expressões que não pertençam a seu repertório linguístico ou estejam empregadas de forma não usual em sua linguagem;
 - b) Extrair informações não explicitadas, apoiando-se em deduções;
 - c) Estabelecer a progressão temática;

- d) Integrar e sintetizar informações, expressando-as em linguagem própria, oralmente ou por escrito;
- e) Interpretar recursos figurativos tais como: metáforas, metonímias, eufemismos, hipérboles, etc.
- f) Delimitando um problema levantado durante a leitura e localizando as fontes de informação, pertinentes para resolvê-lo;
- g) Ser receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, por meio de leituras desafiadoras para sua condição atual, apoiando-se em marcas formais do próprio texto ou em orientações oferecidas pelo professor;
- h) Trocar impressões com outros leitores a respeito dos textos lidos, posicionando-se diante da crítica, tanto a partir do próprio texto como de sua prática enquanto leitor;
- i) Compreender a leitura em suas diferentes dimensões – o dever de ler, a necessidade de ler e o prazer de ler;
- j) Ser capaz de aderir ou recusar as posições ideológicas que reconheça nos textos que lê (PCNs, 1998, p.50-51).

De acordo como Amaral (2010) todas as áreas do currículo escolar “exigem o domínio da leitura e da escrita”. Por esse motivo, as disciplinas curriculares não podem ser consideradas - nem por alunos, tampouco pelos professores - como “conjuntos isolados de conhecimentos, independentes uns dos outros”; pelo contrário, faz-se mister promover a interdisciplinaridade, mostrando aos alunos “a importância daquelas habilidades para a compreensão dos conteúdos, para a apropriação dos saberes que lhes permitirão compreender e atuar no mundo” (p. 35).

Ler e escrever passam a ser efetivamente ensinados por todos os professores, pois cada área do conhecimento requer formas específicas de leituras e usos da escrita. Trata-se, portanto, de evidenciar para o aluno as estratégias, as habilidades e os recursos empregados nesses processos para o estudo de um texto e a construção de outros; este aprendizado terá

melhores condições de sucesso dentro de uma perspectiva interdisciplinar que agregue em torno de um ou mais projetos as diferentes visões sobre uma ideia, um conceito, um assunto, um fato, uma realidade, promovam uma interlocução maior da escola com a comunidade na qual está inserida e, dessa forma, uma articulação entre as práticas sociais da leitura e da escrita (AMARAL, 2018, p 78).

Segundo Isabel Solé (1988), as estratégias de leitura são instrumentos essenciais para o desenvolvimento da competência leitora, uma vez que propiciam a compreensão e a interpretação com autonomia de textos, despertando no educador a ideia de que é necessário realizar um trabalho eficiente com o intuito de formar um leitor independente, crítico e reflexivo.

Solé afirma ainda que, para que o aluno aproprie-se das estratégias, estas devem ser integradas a uma prática de leitura significativa. Desta forma, é necessário promover uma articulação das situações de aprendizagem com a leitura a fim de garantir a aprendizagem efetiva, ensinando estratégias de compreensão - já que objetiva-se a tornar os alunos leitores com autonomia, aptos para compreender, interpretar e inferir sobre textos de gêneros e temáticas diversas.

Tais estratégias, segundo Buranello (2016), devem propiciar para aluno a possibilidade de “planejar a tarefa geral de leitura e sua própria localização, o que facilitará a comprovação, a revisão, o controle do que lê e a tomada de decisões adequadas para atingir seus objetivos”.

Rojó (2017) propõe o desenvolvimento das seguintes estratégias visando o aprimoramento da competência leitora:

- Ativação de conhecimentos de mundo: previamente à leitura ou durante o ato de ler, o leitor está constantemente colocando em relação seu conhecimento amplo de mundo com aquele exigido e utilizado pelo autor no texto. Caso esta sincronicidade

falhe, haverá uma lacuna de compreensão, que será preenchida por outras estratégias, em geral de caráter inferencial;

- Antecipação ou predição de conteúdos ou propriedades dos textos: O leitor não aborda o texto como uma folha em branco. A partir da situação de leitura, de suas finalidades, da esfera de comunicação em que ela se dá; do suporte do texto (livro, jornal, revista, outdoor etc.); de sua disposição na página; de seu título, de fotos, legendas e ilustrações, o leitor levanta hipóteses tanto sobre o conteúdo como sobre a forma do texto ou da porção seguinte de texto que estará lendo. Esta estratégia opera durante toda a leitura e é também responsável por uma velocidade maior de processamento do texto, pois o leitor não precisará estar preso a cada palavra do texto, podendo antecipar muito de seu conteúdo. Como dizia Frank Smith (1989), trata-se de um “jogo de adivinhação”;

- Checagem de hipóteses: Ao longo da leitura, no entanto, o leitor estará checando constantemente essas suas hipóteses, isto é, confirmando-as ou desconfirmando-as e, conseqüentemente, buscando novas hipóteses mais adequadas. Se assim não fosse, o leitor iria por um caminho e o texto por outro;

- Localização e/ou cópia de informações: Em certas práticas de leitura (para estudar, para trabalhar, para buscar informações em enciclopédias, obras de referência, na Internet), o leitor está constantemente buscando e localizando informação relevante, para armazená-la – por meio de cópia, recorte-cole, iluminação ou sublinhado – e, posteriormente, reutilizá-la de maneira reorganizada. É uma estratégia básica de muitas práticas de leitura (mas não de outras, como a leitura de entretenimento ou de fruição), mas também não opera sozinha, sem a contribuição das outras que estamos comentando;

- Comparação de informações: Ao longo da leitura, o leitor está constantemente comparando informações de várias ordens, advindas do texto, de outros textos, de seu conhecimento de mundo, de maneira a construir os

sentidos do texto que está lendo. Para atividades específicas, como as de resumo ou síntese do texto, esta comparação é essencial para medir relevância das informações que deverão ser retidas;

- Generalização (conclusões gerais sobre fato, fenômeno, situação, problema, etc. após análise de informações pertinentes): Uma das estratégias que mais contribui para a síntese resultante da leitura é a generalização exercida sobre enumerações, redundâncias, repetições, exemplos, explicações etc. Ninguém guarda um texto fielmente na memória. Podemos guardar alguns de seus trechos ou citações que mais nos impressionaram, mas em geral armazenamos informações na forma de generalizações responsáveis, em grande parte, pela síntese;
- Produção de inferências locais: No caso de uma lacuna de compreensão, provocada por exemplo, por um vocábulo ou estruturas desconhecidas, exerceremos estratégias inferenciais, isto é, descobriremos, pelo contexto imediato do texto (a frase, o período, o parágrafo) e pelo significado anteriormente já construído, novo significado para este termo até então desconhecido;
- Produção de inferências globais: Nem tudo está dito ou posto num texto. O texto tem seus implícitos ou pressupostos que também têm de ser compreendidos numa leitura efetiva. Para fazê-lo, o leitor lança mão, ao mesmo tempo, de certas pistas que o autor deixa no texto, do conjunto da significação já construída e de seus conhecimentos de mundo, inclusive lógicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fato que a escola desempenha muitos papéis no processo de construção do indivíduo, mas sem dúvida, tornar esse indivíduo um leitor crítico é o papel mais importante. As diversas práticas e estratégias de leitura que a escola pode propiciar aos alunos constituem-se um universo inusitado que possibilita o desenvolvimento de habilidades várias como localizar,

inferir, relacionar, identificar, estabelecer relações, distinguir fato de opinião, avaliar de forma crítica, lidar com o léxico específico de cada área etc.

Logo, o desenvolvimento dessa importante competência não pode ficar a cargo somente do professor de Língua Portuguesa, uma vez que tal competência é uma ferramenta da construção do saber como um todo.

Sendo assim, as estratégias de leitura têm que ser ensinadas dentro de um contexto significativo, objetivando tornar cada aluno em um leitor com autonomia e competência, capaz de compreender a leitura como uma atividade social que pode transformá-lo enquanto sujeito e auxiliá-lo em suas relações com o mundo.

O papel que a leitura pode desempenhar na elaboração da subjetividade, na construção de uma identidade singular e na abertura para novas sociabilidades, para outros círculos de pertencimento. E se a leitura desperta o espírito crítico, que é a chave de uma cidadania ativa, é porque permite um distanciamento, uma descontextualização, mas também porque abre um espaço para o devaneio, no qual outras possibilidades são cogitadas.

E de que forma a leitura pode auxiliar na formação de um indivíduo?

1. No acesso ao saber: Muitas vezes o saber é considerado como a chave para se alcançar a dignidade e a liberdade;

2. No apropriar-se da língua: a leitura é também uma via privilegiada para se ter acesso a um uso mais desenvolvido da língua; essa língua que pode representar uma terrível barreira social;

3. No construir-se a si mesmo: a leitura pode ser, em todas as idades, justamente um caminho privilegiado para se construir, pensar, dar um sentido à própria existência, à própria vida, dar voz a seu sofrimento, dar forma a seus desejos e sonhos.

Sendo assim, faz-se necessário que ocorra uma transformação radical no ensino da leitura, começando

por uma mudança na concepção dos educadores no que concerne as estratégias de leitura e a visão da leitura como ferramenta de aprendizagem em todas as disciplinas.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Edson Toledo do. **O professor de ensino médio e o seu olhar sobre a leitura e a escrita em sua disciplina**. Piracicaba, 2018. Disponível em http://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/10032011_115919_dissertacao.pdf. Acesso em 01/05/2021.
- BATISTA, Ivan Carlos Rufino. **A prática da leitura e da escrita como instrumento de formação e transformação cidadã: saberes e práticas docentes de Língua Portuguesa no Ensino Médio**. 2016. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/a-pratica-da-leitura-e-da-escrita-como-instrumento-de-formacao-e-transformacao-cidada-saberes-e-praticas-docentes-de-lingua-portuguesa-no-ensino-medio/68926/> Acesso em 01/05/2021.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Volume 2: Brasília (DF): MEC/SEF, 1997.
- BURANELLO, Eliane Cristina. **O processo de leitura na escola pública: um estudo de caso**. Assis, 2016. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/29029> Acesso em 01/05/2021.
- CÔELHO, Lucivanda Mira. **Leitura e Escrita práticas responsável pelo desenvolvimento a Linguagem dos jovens no contexto social**. Artigo científico Instituto Macapaense do Melhor Ensino Superior, Macapá: 2019. Disponível em <http://www.artigonal.com/ensino-superior-artigos/leitura-e-escrita-praticas-responsaveis-pelo-desenvolvimento-do-ensino-aprendizado-4077502.html> Acesso em 01/05/2021.
- COSTA, Lúcia de Fátima Vieira da, GERMANO, José Willington. **Conhecimento Proibido: a interdição da leitura em regimes políticos autoritários**. Revista Interlegere, nº11, Rio Grande do Norte, 2012. Disponível em <http://www.cchla.ufrn.br/interlegere/11/interlegere.htm>. Acesso em 01/05/2021.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1992.
- GUEDES, P. C.; SOUZA, J. M. de. **Leitura e escrita são tarefas da escola e não só do professor de português**. In: NEVES, I. C. B. (Org.) **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: U. F. R. G. S., 8ª ed. 2017 Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2098-6.pdf> Acesso em 01/05/2021.
- JACOBNIK, Fabiana Andréa Dias. **Rodas de Leitura na escola: construindo leitores críticos**. São Paulo, s.n., 2019. Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20012012-090402/pt-br.php>. Acesso em 01/05/2021.
- LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola. O real, o possível e o necessário**. Porto Alegre. Artmed. 2016.
- PETIT, Michele. **Os Jovens e a Leitura: Uma nova perspectiva**. Tradução de Celina Olga de Souza – São Paulo: Ed. 34, 2018.
- RODRIGUES, Nara Caetano. **Leitura nos ensinos fundamental e médio: reflexões sobre algumas práticas**. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/363. Acesso em 01/05/2021.
- ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2017. Disponível em: http://deleste2.edunet.sp.gov.br/htpc2012/pc1_letramento.pdf Acesso em 01/05/2021.
- SILVA, Jaqueline Almeida. **Os processos de leitura e escrita na construção de sentidos**. 2020 Disponível em: <http://www.anapolis.go.gov.br/revistaanapolisdigital/wp-content/uploads/2011/07/OS-PROCESSOS-DE-LEITURA-E-ESCRITA-NA-CONSTRUCAO-DE-SENTIDO.pdf> Acesso em 01/05/2021.
- SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Tradução de Cláudia Schilling. Porto alegre: Artmed, 2018.

A EDUCAÇÃO E SUAS TRANSFORMAÇÕES NO FINAL DO SÉCULO XX

EDUCATION AND ITS TRANSFORMATIONS AT THE END OF THE 20TH CENTURY

Nerivaldo Braz de Carvalho ¹

Maria Loureto de Lima ²

Antonia Angela Lima ³

RESUMO

O artigo busca refletir o contexto educacional dos dias de hoje, as TICs Tecnologia da Informação e Comunicação, assume um importante papel em termos de apoio pedagógico. Oferece uma educação de qualidade e promove ao ser humano, um melhor desenvolvimento intelectual além de facilitar a prática de ensino. O acesso as tecnologias atuais, trazem formas diferentes de aprender. As leituras mostraram que as mesmas veem as Tecnologias como uma aliada que pode ser usada como auxílio para melhorar as práticas pedagógicas e conseqüentemente aperfeiçoar a qualidade do ensino. O processo metodológico foi de cunho bibliográfico. Foi adotada a forma de revisão bibliográfica para compor o referencial teórico, no qual busca um caminho de reflexões teóricas. Usar as TICs aumenta o interesse, a participação e motivação dos alunos, torna a aprendizagem mais significativa e as aulas mais produtiva além de facilitar a assimilação dos conteúdos. Este tema é muito relevante, para ser discutido na comunidade acadêmica e o espaço escolar. O interesse da pesquisa e ampliar a discussão de modo geral.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Recursos Tecnológicos; Ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

The article seeks to reflect the educational context of today, the Information and Communication Technology ICTs, assume an important role in terms of pedagogical support. It offers quality education and promotes a better intellectual development to human beings, in addition to facilitating the practice of teaching. Access to current technologies bring different ways of learning. The readings showed that they see Technologies as an ally that can be used as an aid to improve pedagogical practices and consequently improve the quality of teaching. The methodological process was bibliographical in nature. A bibliographical review was adopted to compose the theoretical framework, in which a path of theoretical reflections was sought. Using ICTs increases student interest, participation and motivation, makes learning more meaningful and classes more productive, in addition to facilitating the assimilation of content. This topic is very relevant to be discussed in the academic community and the school space. The research interest and broaden the discussion in general.

KEYWORD: Education; Technological Resources; Teaching-learning.

¹ Doutorando em Ciências da Educação pela ACU - Absolute Christian University. **E-mail:** nerybraz@hotmail.com. **Currículo Lattes:** lattes.cnpq.br/4226757693493797

² Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Tecnológica Intercontinental, UTIC, Paraguai. Especialista em Especialização em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Joao Calvino, FJC. **E-mail:** louretolima@bol.com.br. **Currículo Lattes:** lattes.cnpq.br/7790661215000169

³ Doutoranda em Ciências da Educação. Mestre em Ciências da Educação pela ACU – Absolute Christian University. Especialização em Prática Docente do Ensino Superior pela Faculdades Integradas de Patos, FIP. Graduação em Pedagogia. Faculdade Educacional da Lapa, FAEL. **E-mail:** xaviercremona@outlook.com. **Currículo Lattes:** lattes.cnpq.br/3983799201246380

INTRODUÇÃO

O presente estudo traz como ponto de partida uma reflexão sobre a importância de usar as tecnologias de informação e comunicação como práticas inovadoras por ver as TICs como uma possibilidade de melhoria no processo de ensino aprendizagem na escola municipal Érico Veríssimo.

Neste trabalho, um aspecto que sempre chamou atenção é o poder de atração que a tecnologia exerce no jovem da atualidade. Os alunos comentam que o momento em que se sentem mais motivados era quando podiam sair do modelo de aula tradicional para uma aula diferente com ferramentas que eles usam no dia a dia.

Isso gerava certa preocupação para os professores, pois muitos ainda não têm perceptibilidade sobre o uso das TICs e de como montar uma proposta pedagógica utilizando essa ferramenta, por não ter a habilidade de explorar as potencialidades que as tecnologias oferecem. Os adolescentes possuem facilidade em aprender a usar a tecnologia. Eles se instruem por esforço próprio no uso dos recursos tecnológicos.

Integrar as tecnologias de informação e comunicação dentro da sala de aula ainda é considerado por muitos professores como um grande desafio. Seja ele pela falta de estrutura das escolas, pela falta de capacitação dos profissionais que não tiveram uma formação na área das tecnologias ou simplesmente por temer que os alunos possam perder o interesse quando o assunto é usar as tecnologias para desenvolver o processo de aprendizagem, haja vista que fora da sala de aula eles usam as TICs para outros fins.

Encontraremos vários problemas relacionados ao uso das tecnologias em sala de aula, o que pode ser detectado é que muito se fala em inovação nas aulas, mas na prática o uso das TICs ainda é pequeno por ser considerado por muitos como uma tarefa muito complicada.

Ao longo do tempo o mundo passa por diversas transformações e inovações em seus mais variados aspectos, seja sociais, econômicos, políticos e culturais. Nesse âmbito a educação dentro de suas múltiplas implicações está sempre em um constante processo de modificação e adaptação ao tipo de sociedade em que se insere.

Com o rápido desenvolvimento tecnológico, o mundo passa por diversas transformações, as evoluções ocorrem de forma rápida, decorrente da razão das inovações tecnológicas incorporadas na vida humana, principalmente no meio educacional.

Considerando o novo contexto no qual a sociedade está inserida, caracterizado pelas inúmeras transformações, temos que assumir que a escola e as relações entre professores e alunos sofreram modificações.

Para pensar a escola hoje e o impacto das mudanças ocasionadas pela tecnologia, faz-se necessário voltar ao tempo, de preferência no final do século XX. Pois foi nesse período que aqui no Brasil começou a trabalhar as tecnologias como mecanismo de apoio ao ensino aprendizagem.

Com a chegada do novo milênio as mudanças ocorridas no decorrer das décadas transformaram o modo de pensar e agir de grande parte da sociedade. A maior responsável por tais mudanças denomina-se tecnologia que caracteriza a sociedade do século XXI.

E essas mudanças ocorrem de forma bastante veloz e para nela está incluída é preciso que as pessoas que fazem a comunidade escolar estejam preparadas para acompanhar esses avanços tecnológicos, buscando aperfeiçoar suas habilidades e tentando adequá-las às suas práticas pedagógicas.

Moran (2013) nos mostra que: “As mudanças que estão acontecendo na sociedade, mediadas pelas tecnologias em rede, são de tal magnitude que implicam em reinventar a educação como um todo, em todos os níveis e de todas as formas”.

Sabemos que as mudanças que estão acontecendo atualmente são muitas vezes influenciadas pelo uso das tecnologias. Conseqüentemente a comunidade escolar tem que acompanhar o desenvolvimento da sociedade, surgindo assim o interesse em abordar de forma dinâmica e reflexiva temas inovadores e atualizados, uma vez que se procura despertar no educando e principalmente no educador.

A importância de se equilibrar e ampliar os conteúdos utilizando as ferramentas que se encontram disponíveis para a maioria da população, tendo em vista que ao usar de forma consciente esses mecanismos irá melhorar o intercâmbio de conhecimento entre docentes e discentes.

No cenário mundial, alguns países como Estados Unidos e França já realizavam experiências de usar o computador na educação, bem antes de ser usado aqui no Brasil. Foram exatamente o resultado da experiência feitas nos outros países que chamaram atenção de alguns educadores brasileiros e a partir daí estes se empenharam para que o uso do computador pudesse chegar ao Brasil.

Em 1974, José Armando Valente e Marcelo Martelini, seu aluno de iniciação científica, desenvolveu um software para o ensino de fundamentos de programação BASIC. O software foi utilizado por alunos do Mestrado em Ensino de Ciência e Matemática, coordenado pelo matemático e professor universitário Ubiratan D'Ambrósio.

Na metade da década de 1970, o governo federal estabeleceu políticas públicas para a construção de uma indústria própria. As ações governamentais da época, “[...] deu origem à Comissão Coordenadora das Atividades de Processamento Eletrônico (Capre), à Empresa Digital Brasileira (Digibras) e à Secretaria Especial de Informática (SEI)” (NASCIMENTO, 2007, p. 14).

Durante a década de 1980, a Política de Informática Educativa (PIE) começou a ser desenvolvida com a finalidade de levar computadores às escolas

públicas de educação básica. Lamentavelmente os avanços com essa ideia está acontecendo de forma lenta, talvez por não ter a real consciência do tamanho da importância desse projeto para evolução da educação do nosso país.

As experiências de países como Estados Unidos e França serviram com referência para a experiência brasileira. Nos Estados Unidos, por exemplo:

[...] em 1983, 53% das escolas já utilizavam computadores e, ao mesmo tempo, na França estava sendo desenvolvido o plano “Informática para todos”, que postulava a formação de milhares de professores e a instalação de milhares de micros, com perspectiva de atender a 11 milhões de alunos. O mesmo se dava com a Espanha que começava a desenvolver o Projeto Atenea, de dimensões não menos invejáveis (OLIVEIRA, 2012, p. 27-28)

Segundo VALENTE, (1999).

[...]no início dos anos 80 diversas iniciativas sobre o uso da Informática na Educação, no Brasil. Esses esforços, aliados ao que se realizava em outros países e ao interesse do Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT) na disseminação da Informática na sociedade, despertaram o interesse do governo e de pesquisadores das universidades na adoção de programas educacionais baseados no uso da Informática. Essa implantação teve início com o primeiro e o segundo Seminário Nacional de Informática em Educação, realizados, respectivamente, na Universidade de Brasília (UNB) em 1981 e na Universidade Federal da Bahia em 1982 (Seminário Nacional de Informática na Educação 1 e 2, 1982).

Isso sem dúvida foi uma iniciativa bastante louvável, pois a partir daí foi despertando o interesse também em diferentes pessoas e com isso deu um passo

para o nascimento dos projetos que surgiram posteriormente.

Alguns anos mais tarde, no ano de 1983, foi elaborado e aprovado um projeto chamado EDUCOM - Educação com Computadores, é apontado como a primeira ação oficial para levar computadores às escolas públicas brasileiras. Este projeto consistiu na implantação de centros-pilotos em universidades públicas para desenvolver pesquisa acerca do uso da informática na educação para verificar como o aluno aprendia e melhorava sua aprendizagem, além de levar computadores às escolas públicas para que os alunos tivessem mais oportunidades de acesso aos recursos tecnológicos.

No Brasil, as políticas de implantação da Informática na escola pública têm sido norteadas na direção da mudança pedagógica. Embora os resultados dos projetos governamentais sejam modestos, esses projetos têm sido coerentes e sistematicamente têm enfatizado a mudança na escola. Isso vem ocorrendo desde 1982, quando essas políticas começaram a ser delineadas. No entanto, essas políticas não são claramente defendidas por todos os educadores brasileiros, e a sua implantação sofre influências de abordagens utilizadas em outros países, como Estados Unidos e França. (VALENTE 1999, p.13)

Nos Estados Unidos, o uso de computadores na Educação é completamente descentralizado e independente das decisões governamentais. O seu uso nas escolas é pressionado pelo desenvolvimento tecnológico, pela necessidade de profissionais qualificados e pela competição estabelecida pelo livre mercado das empresas que produzem softwares das universidades e das escolas.

Os profissionais de educação percebem a necessidade de acompanhar o desenvolvimento tecnológico, com isso eles não esperam iniciativa do

poder pública para se aperfeiçoar, pois são conscientes que é preciso acompanhar a evolução das tecnologias e o ritmo de evolução dos alunos.

A proliferação dos microcomputadores, no início da década de 90, permitiu o uso do computador em todos os níveis da Educação norte-americana, sendo largamente utilizado na maioria das escolas de ensino fundamental e ensino médio e nas universidades. Nas escolas de ensino fundamental e ensino médio, foi amplamente empregado para ensinar conceitos de Informática ou para “automação da instrução” por intermédio de softwares educacionais, tais como tutoriais, exercício-e-prática, simulação simples, jogos, livros animados. (VALENTE 1999, p.15)

Pode-se perceber que bem diferente do Brasil, nos estados Unidos o uso do computador como vem sendo usados nas escolas desde o ano de 1990. Levando a inovação não só aos alunos das universidades, mas também os alunos de nível médio e fundamental. Certamente o uso de softwares e jogos já ajudaria aos professores inovares suas aulas, tornando o ensino mais participativo e dinâmico.

E não parou por aí, com o uso da internet e o desenvolvimento de softwares cada vez mais moderno surgiram outras inquietações.

Sobre essas novas mudanças Valente (1999) comenta que:

Além da Internet, outra fonte de mudança pedagógica tem sido os centros de pesquisa em Educação, que passam por profundas transformações. Preocupação atual não é mais a produção de software cada vez mais inteligente e robusto para “automatizar a instrução”, mas a produção de software que facilite o desenvolvimento de atividades colaborativas e auxiliares no desenvolvimento de projetos baseados na exploração. (VALENTE 1999, p.16)

Nos Estados Unidos a formação de professores para usar as tecnologias de forma pedagógica não aconteceu de maneira ordenada, os professores foram treinados sobre as técnicas de uso dos softwares educativos em sala de aula, em vez de participarem de um profundo processo de formação. Ou seja, foram aprendendo à medida que iam praticando na sala de aula com seus alunos.

Já no Brasil não tem essa cultura, pois muitos professores mesmo com projetos de iniciativa governamentais, muitos apresentam resistências em aprender a usar as tecnologias utilizar como inovação em sua prática pedagógica, isso torna mais difícil a utilização desses novos recursos.

O início da informática na educação aqui no Brasil deu os primeiros passos no na década de 1970, quando se discutiu o uso de computadores no ensino de física (USP de São Carlos), em seminário promovido em colaboração com a Universidade de Dartmouth/EUA. Essa iniciativa surgiu graças ao interesse de algumas universidades brasileiras.

As entidades responsáveis pelas primeiras investigações sobre o uso de computadores na educação brasileira foram: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porém registros aponta que Universidade Federal do Rio de Janeiro foi a primeira a utilizar o computador em atividades acadêmicas, o mesmo era utilizado como elemento de estudo e pesquisa.

Na mesma década mais precisamente a partir de 1973, o Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde (Nutes) e o Centro Latino-Americano de Tecnologia Educacional (Clates), da Rio de Janeiro, iniciaram, no contexto acadêmico O uso da informática como tecnologia educacional voltada para a avaliação formativa e somativa de alunos da disciplina de química, utilizando-a para o desenvolvimento de simulações. (NASCIMENTO, 2007. Pág. 12)

Naquela época, o computador era visto como recurso auxiliar do professor no ensino e na avaliação. Além de ser utilizado para analisar as diferentes atitudes dos alunos visando melhorar o desenvolvimento dos mesmos no processo cognitivo e afetiva bem como melhorar a interatividade entre a máquina e seus usuários.

A partir de 1975, começaram as iniciativas voltadas para o ensino do segundo grau (atual Ensino Médio). Na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), os intercâmbios com Seymour Papert e Marvin Minsky, do Massachusetts Institute of Technology (MIT) e criadores da filosofia Logo, inspiraram as primeiras pesquisas sobre o uso de computadores na educação utilizando essa linguagem. Os estudos envolviam pesquisadores e profissionais das áreas de computação, linguística e psicologia educacional. No final de década de 1970, o projeto começou a envolver crianças. Em 1983, passou a concentrar os trabalhos do Núcleo Interdisciplinar de Informática Aplicada à Educação (Nied) da Unicamp, com o apoio do Ministério da Educação (MEC). (Comitê Gestor da Internet no Brasil - CGI.br 2016 pág. 24)

Nessa mesma época, o Laboratório de Estudos Cognitivos (LEC) da UFRGS trabalhava com crianças de escolas públicas para explorar a contribuição do computador na redução de dificuldades de aprendizagem. Foi implementada a política governamental de desenvolvimento da indústria local de computadores e periféricos, fundada com o objetivo de promover o desenvolvimento científico e tecnológico nacional.

No início dos anos 80, aqui no Brasil, surgiu a ideia de usar a Informática na Educação. Foi uma iniciativa do Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT) aliada ao que se realizava em outros países com o objetivo de disseminar a Informática na sociedade, despertaram o interesse do governo e de pesquisadores

das universidades na adoção de programas educacionais baseados no uso da Informática.

Ainda no início da década de 80, aqui no Brasil teve dois seminários. O primeiro na Universidade de Brasília (UNB) em 1981 e o segundo na Universidade Federal da Bahia em 1982. Ambos com o tema relacionado à Informática na Educação.

Os mesmos deram origem ao EDUCOM - Educação com Computadores que foi implantado pela Secretaria Especial de Informática (SEI) e que permitiu a formação de pesquisadores das universidades e de profissionais das escolas públicas, que possibilitaram a realização de diversas ações iniciadas pelo MEC.

O Ministério da Educação visando promover o uso pedagógico das TICs nas redes públicas de educação básica, bem como a inclusão digital, leva desde 1997, às escolas, computadores (laboratórios de informática), recursos digitais e conteúdos educacionais através do Programa Nacional de Informática na Educação - ProInfo.

Porém, essa ação não é suficiente para promover a informatização nas escolas. Segundo Carvalho (2012), para haver a verdadeira informatização, é necessário o envolvimento de recursos materiais, intelectuais, decisões coletivas e, principalmente, a formação adequada para os profissionais que irão trabalhar com este recurso.

A primeira versão do PROINFO, Programa Nacional de Informática na Educação elaborado pelo MEC, foi iniciada em 1997, com a proposta do governo de inserir a tecnologia de informática nas escolas da rede pública de ensino. De acordo com Quartiero (2007), em um primeiro momento, o objetivo do programa era de implantar uma política de informatização educativa e de criar centros de pesquisa e capacitação na área.

Em um segundo momento, era de levar finalmente o computador para dentro do espaço escolar. O PROINFO, que continua em vigor até hoje em muitas escolas do país, passou por várias fases,

enfrentou mudanças de governo, e perdura. Neste contexto, programas e iniciativas governamentais para a implantação de novas tecnologias nas escolas já existem há anos no Brasil.

Preocupado com a melhoria do ensino e com a qualificação dos professores o MEC traçou suas diretrizes para dar uma nova dinâmica ao sistema educacional, modernizando e introduzindo inovações tecnológicas no processo de ensino e aprendizagem. Os principais objetivos assegurados nas diretrizes do PROINFO são:

Melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem; possibilitar a criação de uma nova ecologia cognitiva nos ambientes escolares mediante incorporação adequada das novas tecnologias da informação pelas escolas; propiciar uma nova educação voltada para o desenvolvimento científico e tecnológico; educar para uma cidadania global numa sociedade tecnologicamente desenvolvida (BRASIL, 1997).

A coordenação do ProInfo ocorre em nível federal, mas sua operacionalização ficava a cargo dos estados e dos municípios. Há coordenações estaduais do ProInfo e Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE) locais com infraestrutura de informática e comunicação que reúnem educadores e especialistas em *hardware* e *software* para atender escolas situadas em uma mesma região.

Inicialmente, a finalidade do programa era promover o uso da tecnologia como ferramenta de aprimoramento do ensino, centrando-se na instalação de laboratórios de informática na escola. Em 2007, passou a se chamar Programa Nacional de Tecnologia Educacional, também conhecido como ProInfo Integrado.

Além de distribuir equipamentos e promover o uso pedagógico das TIC nas redes públicas de educação básica, o ProInfo Integrado oferece formação para o uso didático-pedagógico das tecnologias na escola e conteúdos e recurso multimídia por meio do Portal do

Professor, pela TV Escola e DVD Escola, pelo Domínio Público e pelo Banco Internacional de Objetos Educacionais. (Comitê Gestor da Internet no Brasil - CGI.br 2016 pág. 27)

Vale destacar ainda que o PROINFO surgiu de uma parceria entre o MEC e os governos estaduais, através de suas respectivas Secretarias Estaduais de Educação e Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED), e governos municipais, através de suas Secretarias Municipais de Educação e União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

Segundo TAVARES 2011 de acordo com o documento de Diretrizes 3, o PROINFO tem como objetivos:

- 1) melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem nas escolas públicas, através da igualdade no acesso instrumentos tecnológicos e desenvolvimento de atividades apropriadas de aprendizagem partindo da realidade regional. Busca-se a melhoria do processo de construção do conhecimento, através da diversificação dos espaços do conhecimento, dos processos e das metodologias empregadas;
- 2) possibilitar a criação de uma nova ecologia cognitiva nos ambientes escolares mediante incorporação adequada das novas tecnologias da informação pelas escolas, diminuindo o espaço existente entre a cultura escolar e a cultura extra-escolar;
- 3) propiciar uma educação voltada para o desenvolvimento científico e tecnológico, para a criatividade, a agilidade na resolução de problemas, o raciocínio, o manejo da tecnologia e para um maior conhecimento técnico por parte do educando;
- 4) educar para uma cidadania global numa sociedade tecnologicamente desenvolvida. (TAVARES 2011 p. 08).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fazendo uma análise geral pode-se perceber que os professores pesquisados, em meio aos desafios, almejam pela oferta de uma educação pautada no uso das novas TIC's como instrumento de auxílio à sua prática pedagógica em busca de uma educação inovadora e transformadora.

Diante da reflexão realizada nesta pesquisa, conclui-se que um profissional de educação atuante deve interagir cada vez mais com o meio, com a contemporaneidade e para tanto, novas experiências serão imprescindíveis e decisivas tornando suas aulas mais atrativa e prazerosa causando assim melhoria no processo de ensino e aprendizagem.

A partir desta pesquisa podemos concluir que as TIC integradas nas práticas pedagógicas facilitam o envolvimento e interação dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, esse tipo de prática pode envolver os alunos no processo de aprendizagem e promover o desenvolvimento de suas habilidades e competências.

Em suma, consideramos fundamental o investimento em formações continuada dos profissionais de educação para utilizar de forma consciente as Tecnologias atuais e a eficácia desse processo para o ensino, haja vista que com a inserção da mesma o aluno passa a desenvolver melhor seu aprendizado e conhecimento, de forma clara e objetiva.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. J. (Cord). Projeto Nave. **Educação a distância. Formação de professores em ambientes virtuais e colaborativos de aprendizagem**. São Paulo: s.n., 2001.

ALMEIDA, Fernando José; VALENTE, José Armando. **Visão Analítica da Informática na Educação no Brasil: A Questão da Formação do Professor**. Disponível em: <http://www.proinfo.gov.br>. Acesso em: 11 jun. 2021.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Biancocini. **Integração de tecnologias à educação**: novas formas de expressão do pensamento, produção escrita e leitura. In: VALENTE, José A.; ALMEIDA, Maria E. (orgs). Formação de

educadores a distância e integração de mídias. São Paulo: Avercamp, 2007.

BRASIL. Lei nº 9394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: 1996.

_____. **Parecer CNE/CES nº 09**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena Brasília: 2001

_____. Ministério da Ciência e Tecnologia. **Sociedade da Informação no Brasil**. (2000). Livro verde. Brasília: MCT/ Sociedade da Informação no Brasil.

_____. Ministério da Educação. (2000). **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Básica, em cursos de nível superior**. Brasília: MEC. mimeo.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Programa Nacional de Informática na Educação**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto. 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais : Introdução Aos Parâmetros Curriculares Nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 126p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, **Diversidade e Inclusão**. *Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica*. Conselho Nacional da Educação. **Câmara Nacional de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília; MEC; SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação. **INEP**: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 27 mai. 2021.

CARVALHO, J. M. de. **O uso pedagógico dos laboratórios de informática nas escolas de Ensino Médio de Londrina**. Universidade Estadual de Londrina, 2012.

D'AMBROSIO, U. (2003). **Novos paradigmas de atuação e formação de docente**. In: PORTO, T.M.E. Redes em construção; meios de comunicação e práticas educativas. Araraquara: J.M. p.55-77.

FERREIRA, M. J. M. A.. **Novas tecnologias na sala de aula. Monografia do Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares**. Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação à Distância, Departamento da PROEAD, Sousa, PB, 2014.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 32ª edição, 2012.

_____. Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento**. São Paulo/ Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1994.

MORAN, José Manuel. **Como utilizar as tecnologias na escola**. Disponível [Online] em <http://www.eca.usp.br/prof/moran/utilizar.htm>. Acesso em 15 de maio de 2021.

NASCIMENTO, João Kerginaldo Firmino do. **Informática aplicada à educação**. (Curso Técnico de formação para os funcionários da educação. Profuncionário.) Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2007.

OLIVEIRA, R. **Informática Educativa: dos planos e discursos à sala de aula**. 17 ed.

QUARTIERO, E. M. **Da máquina de ensinar à máquina de aprender: pesquisas em tecnologia educacional**. 2007. Disponível em: http://intranet.ufsj.edu.br/rep_sysweb/File/vertentes/Vertentes_29/elisa_quartiero.pdf. Acesso em: 10 jun 2021.

TAVARES. Neide Rodriguez Barea. **História da informática educacional no Brasil observada a partir de três projetos públicos**. 24 de outubro de 2011 Retirado de <http://www.apadev.org.br/pages/workshop/historialnf.pdf> Em 11/06/2021.)

VALENTE, José Armando. (Org.). **Computadores e Conhecimento: repensando a educação**. Campinas, SP: Gráfica da UNICAMP, 1993.

O LÚDICO COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PLAYING AS A LEARNING TOOL IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Maria Cláudia Ferreira dos Santos Bezerra ¹

RESUMO

O jogo é uma atividade cultural com característica lúdica espontânea que pode ser praticada de forma livre ou competitiva, regida por regras. É por excelência, integrador e com possibilidade de novidades, o que é fundamental para despertar o interesse da criança. Através, dos vários tipos de jogos a criança constrói novas realidades que se adaptam às suas necessidades. Também, o desenvolvimento de lideranças e o respeito a regras e normas é um exercício constante para o desenvolvimento do desempenho social. Para Vygotsky (1998) o jogo e a aprendizagem têm grande importância no desenvolvimento da criança, desta forma ressalta-se a importância de trabalhar esse conteúdo na escola, não só como atividade física, mas principalmente por seu valor educativo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Jogos; Brinquedos; Brincadeiras.

ABSTRACT

The game is a cultural activity with playful spontaneous trait that can be practiced freely or competitive, governed by rules. It is par excellence, integrating and possibilities of news, which is essential to a waken the child's interest. Through the various types of games the child constructs new realities to suit your needs. Also, leadership development and respect the rules and regulations is a constant exercise for the development of social performance. For Vygotsky (1998) learning the game and have great importance in the development of the child in this way emphasizes the importance of working that content in school, not only as physical activity, but mainly for its educational value.

Keyword: Early Childhood Education; Games; Toys; Play.

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú – UVA; Pós-Graduada em Psicopedagogia pela Faculdade Christus; Pós-Graduada em Educação Inclusiva pela Universidade Estadual do Ceará – UECE; Pós-Graduada em Gestão Escolar pela Faculdade dos Vales Elvira Dayrell - FAVED e Mestre em Ciências da Educação pela ACU - Absolute Christian University. E-mail:claudiabezerraprojetos@hotmail.com. Currículo Lattes:lattes.cnpq.br/9197666605261925

INTRODUÇÃO

O lúdico tem uma relação com a magia da poesia, pois poesia é brincar com as palavras. E nesta brincadeira, se constrói, se aprende.

Neste trabalho o intuito é refletir sobre o processo de aprendizagem, tendo o lúdico como referência. É preciso despertar para o encanto, a magia e a alegria que pode ser o brincar. Através do texto é possível desvendar o mistério e o fascínio que seduzem qualquer criança quando brinca. A bola que rola correndo por caminhos. A boneca que simbolicamente fala. A pipa que voa e desenha infinitas formas no azul do céu, a música que soa e embala, sugerindo movimentos impulsivos e ingênuos, criando rodopios de fantasias que experimentam todas as formas de ser.

Assim, é possível abrir espaços para ensinar com prazer, porque educar é estar com, e só tem sentido em uma ciranda que corre e que gira, formando linhas sinuosas, coloridas, interessantes... Construções significativas, transformando sabores em saberes. Trocas em experiências e afetos. Generosidades em doar-se. Entrelaçamentos, parcerias e presenças, contextualizando-os.

Durante o desenvolvimento do trabalho se destacará pontos interessantes que levem a pensar, em um entrelaçado de informações, troca de idéias e pontos de vista de caráter dialógico no ir-e-vir interativo com o leitor.

O estudo foi realizado a partir de referenciais teóricos de diversos autores, que se basearam em experiências relevantes e pesquisas atuais sobre o brincar. Desta forma trata-se de um trabalho envolto a natureza qualitativa, com enfoque descritivo, não experimental tecendo e alecando a temática abordada.

No primeiro capítulo, encontra-se um desenho sobre a história da infância com todas as questões sociais e históricas que envolvem os jogos e brincadeiras. Levando em conta que as crianças foram de acordo com as diferentes épocas, sendo vistas de

formas diferenciadas. Antes considerada como adulto em miniatura participava dos jogos e brincadeiras que não eram próprios para sua idade. Somente ao mudar a concepção sobre o que é ser criança é que aconteceram mudanças significativas na forma de ensinar de forma lúdica, através de jogos e brincadeiras.

O segundo capítulo enfoca que é possível aprender brincando. Neste capítulo abordam-se pontos sobre o uso de Jogos, Brinquedos e Brincadeiras na aprendizagem da criança na Educação Infantil.

O ato de brincar traz um caráter imaginário e desperta as emoções da criança de maneira espontânea, deixando evidente a importância do uso de cada brincadeira, brinquedo ou jogo no processo de aprendizagem.

O jogo é um elemento que favorece a aprendizagem porque encerra a busca, a descoberta; instiga, dizendo ao sujeito aprendiz que alguma coisa está em jogo.

Por fim, ao falar de brincadeiras traz a lembrança das cantigas de roda, por entender que toda criança, através das cantigas e das ações, aprende que alegrias e tristezas, conquistas e perdas, coragem e medo podem ocorrer, mas também podem ser resolvidos.

REFERENCIAL TEÓRICO :

A HISTÓRIA DA INFÂNCIA

Ariés (1960) em seus estudos ressalta que o conceito sobre infância começa a surgir na sociedade Ocidental entre os séculos XIII e XVII. Anterior a esta época a criança era vista como um adulto em miniatura sem levar em conta as especificidades desta fase da vida.

Portanto, a família não se preocupava em transmitir valores e conhecimentos acreditando que este processo se dava a partir da convivência com os adultos.

Conforme sua pesquisa Ariés (1960) constata a indiferença que existia em relação à criança, dando ênfase a idade de 7 anos por ser nesta fase da vida que ela entrava na escola e começava a trabalhar.

Segundo Ariés (1960) os jogos neste período eram voltados para os adultos:

Parece, portanto, que no início do Século XVII não existia uma separação tão rigorosa como hoje entre as brincadeiras e os jogos, reservados as crianças, e as brincadeiras e os jogos dos adultos. Os mesmos eram comuns a ambos. (1960, p.88)

No ano de 1600 as brincadeiras pertenciam à primeira infância sem distinção de sexo, tanto meninos como meninas se vestiam com uma espécie de vestido e costumavam brincar de bonecas.

Já as crianças maiores praticavam jogos e brincadeiras, como o arco, cartas e xadrez e, participavam dos jogos dos adultos, como raquete e inúmeros jogos de salão.

Ariés (1973) afirma que as crianças participavam das cerimônias tradicionais, como também em atividades coletivas que envolvem música, dança e peças teatrais, fazendo parte tanto como espectadores, quanto como atores.

Constata-se então que a sociedade antiga usava os jogos, as brincadeiras e os divertimentos como estratégia para estreitar os laços e manter a união entre os grupos.

A partir do Século XVIII a criança passará a exercer um papel central na família, requerendo cuidado e proteção. O adulto passou a preocupar-se com a criança vendo-a como um ser dependente e fraco. Só ultrapassa esta fase quem saísse da dependência.

Diante deste pensamento da época a criança enquanto um ser biológico necessitava de grandes cuidados e disciplina. Segundo um provérbio da época:

Quem não usa a vara, odeia seu filho. Com mais amor e temor castiga o pai ao filho mais querido. Assim como uma espora aguçada faz o cavalo correr, também uma vara faz a criança aprender. (Levin. 1997, p. 230)

Com os estudos de Rosseau (1995) a criança na educação infantil não deve ter juízes, prisões e nem exércitos. Nesta época o Estado passou a responsabilizar-se pela educação da criança. Já Durkheim (1978) via a criança como um ser questionador e volátil, propondo uma educação moral capaz de levar as crianças a se adequarem as regras do jogo social, político e econômico. Segundo ele, educar é preparar a criança para a disciplina, com gosto da obediência à autoridade; a abnegação, sendo capaz de sacrificar-se aos ideais coletivos e a autonomia da vontade, que significa uma submissão esclarecida.

Os jogos e brincadeiras neste período revelam o anseio por novas descobertas. No século XIX, vários inventores tentaram construir as máquinas que fariam o homem voar, se locomover mais rápido em terra, no mar, em trilhos ou até mesmo no espaço. Em pouco tempo, quiseram também transformar estas máquinas em miniaturas que se tornaram brinquedos muito cobijados entre os meninos. Com tamanhos e modelos variados, muitas das réplicas dos carros, aviões, barcos, trens e naves espaciais foram feitas com os materiais que o homem ia descobrindo e usando no seu dia a dia. Primeiro foi a madeira, em seguida a lata, o metal, depois vieram as folhas de aço estanhadas e o papel e, mais tarde, o plástico.

Criam-se então, as bonecas, ursos de pelúcias e os jogos Lego mexendo com a imaginação das crianças e representação dos papéis sociais. Isto é visível, por exemplo, quando uma criança pega um cabo de vassoura e brinca fazendo de conta que é um cavalinho; quando outra enrola um pedaço de pano e passa a niná-lo em seus braços, como se fosse um bebê, sendo estas algumas das situações entre muitas. Longe dos olhares

e dos interesses dos adultos que buscam objetivos nas atividades lúdicas as crianças investem no mundo da fantasia e da imaginação, submetidas apenas a seus próprios prazeres.

Os anos vão passando e surgindo novos significados para a infância. No mundo contemporâneo as gerações vivem segmentadas em espaços exclusivos. Na sociedade contemporânea existem vários espaços como, a escola, o escritório, asilos, áreas de lazer causando separação entre crianças, jovens e adultos. Esta separação só não acontece na família.

Aparece a escola como espaço de formação da criança. Neste espaço a criança passa a ser escolarizada cada vez mais cedo e permanece mais tempo em creches devido à necessidade de as mães trabalharem, pois na transformação da sociedade agrícola para a industrial, muda-se a estrutura familiar e o modo de ver a criança. Agora ela passa a ser vista como um ser em desenvolvimento com etapas físicas e psicológicas distintas e, como um sujeito de direitos.

Surge então o conceito de educar e cuidar. Nas escolas de educação infantil as especificidades da criança devem ser respeitadas. O cuidar deve ser partilhado com a família e no educar os jogos e brincadeiras devem ter um papel importante no desenvolvimento cognitivo e socializador de cada um.

Os primeiros anos de vida são o período mais importante para estimular o sentido e a curiosidade sobre o mundo. E o brinquedo desempenha um papel importante nesse processo. A escola precisa construir um espaço onde o lúdico, o jogo e a brincadeira se tornem algo real. Este é um grande desafio e deve ser um compromisso muito maior, já que levando em consideração o que é proposto na educação formal, inibe-se a criatividade, a liberdade, e até aprendizagem.

A partir das pesquisas e estudos realizados, verificou-se que o lúdico é de fundamental importância para o desenvolvimento físico e mental da criança, auxiliando na construção do seu conhecimento e na sua socialização, englobando aspectos cognitivos e afetivos.

É um dos instrumentos pedagógicos importante, que pode melhorar a autoestima e aumentar os conhecimentos da criança, quando utilizados com objetivos definidos. O ensino repassado de forma lúdica cria um ambiente gratificante e atraente, servindo como estímulo para o desenvolvimento integral da criança. Brincar é tão antigo quanto o homem, faz parte da essência do ser humano.

O lúdico tem sua origem na palavra latina "ludus" que quer dizer "jogo". Analisando apenas a essência da palavra, o termo lúdico estaria se referindo apenas ao jogar, ao brincar, ao movimento espontâneo. No entanto ampliando o seu sentido deixou de ser o simples sinônimo de jogo. As implicações da necessidade lúdica extrapolaram as demarcações do brincar espontâneo. (ALMEIDA)

Na fase infantil e na adolescência o lúdico tem a finalidade essencialmente pedagógica. A resistência da criança e do jovem à escola e ao ensino deve-se acima de tudo por não ser lúdica, nem prazerosa. (NEVES). Piaget em seus estudos afirma que o desenvolvimento da criança acontece através do lúdico. Ela precisa brincar para crescer, precisa do jogo como forma de equilíbrio com o mundo (BARROS).

Segundo VITAL DIDONET "é uma verdade que o brinquedo é apenas um suporte do jogo, do brincar, e que é possível brincar com a imaginação. Mas é verdade, também, que sem o brinquedo é muito mais difícil realizar a atividade lúdica, porque é ele que permite simular situações". (BERTOLDO, RUSCHEL)

Os pais e educadores devem valorizar a ludicidade, por ser importante para a saúde mental do ser humano. Através da atividade lúdica e do jogo, a criança forma conceitos, seleciona ideias, estabelece relações lógicas, integra percepções, faz estimativas compatíveis com o crescimento físico e desenvolvimento e, o que é mais importante, vai se socializando. A convivência de forma lúdica e prazerosa com a aprendizagem proporcionará a criança estabelecer relações cognitivas às experiências

vivenciadas, bem como relacioná-la as demais produções culturais e simbólicas conforme procedimentos metodológicos compatíveis a essa prática.

Conforme Nunes, a ludicidade é uma atividade que tem valor educacional intrínseco, mas além desse valor, que lhe é inerente, ela tem sido utilizada como recurso pedagógico. Teixeira, 1995 (apud NUNES), afirma que várias são as razões que levam os educadores a recorrer às atividades lúdicas e a utilizá-las como um recurso no processo de ensino-aprendizagem:

- As atividades lúdicas correspondem a um impulso natural da criança, e neste sentido, satisfazem uma necessidade interior, pois o ser humano apresenta uma tendência lúdica;
- O lúdico apresenta dois elementos que o caracterizam: o prazer e o esforço espontâneo.
- As situações lúdicas mobilizam esquemas mentais. Sendo uma atividade física e mental, a ludicidade aciona e ativa as funções psico-neurológicas e as operações mentais, estimulando o pensamento.

O elemento que separa um jogo pedagógico de outro de caráter apenas lúdico é que o jogo pedagógico desenvolve-se com a intenção de provocar aprendizagem significativa, estimular a construção de novo conhecimento e principalmente despertar o desenvolvimento de uma habilidade operatória, ou seja, o desenvolvimento de uma aptidão ou capacidade cognitiva e apreciativa específica que possibilita a compreensão e a intervenção do indivíduo nos fenômenos sociais e culturais e que o ajude a construir conexões. (NUNES)

Os estudiosos sociointeracionistas destacam a importância da brincadeira para o desenvolvimento e a aprendizagem de qualquer ser humano. Entre eles destacam-se Piaget e Vygotsky.

Piaget (2003) diz que a brincadeira em seu caráter educativo possui uma característica formativa, proporcionando o desenvolvimento integral do sujeito, quer seja, na sua capacidade física, intelectual e moral, contribuindo na construção de sua individualidade, na formação do caráter e na personalidade de cada um.

Piaget estrutura o jogo em três categorias: o jogo de exercício - onde o objetivo é exercitar a função em si, o jogo simbólico - onde o indivíduo se coloca independente das características do objeto, funcionando em esquema de assimilação, e o jogo de regra - no qual está implícita uma relação interindividual que exige a resignação por parte do sujeito. Piaget cita ainda uma quarta modalidade, que é o jogo de construção, em que a criança cria algo. Esta última situa-se a meio caminho entre o jogo e o trabalho, pelo compromisso com as características do objeto. Tais modalidades não se sucedem simplesmente acompanhando as etapas das estruturas cognitivas, pois, tanto o bebê pode fazer um jogo de exercício, como também uma criança poderá fazer sucessivas perguntas só pelo prazer de perguntar.

Para ele, a origem do jogo está na imitação que surge da preparação reflexa. Imitar consiste em reproduzir um objeto na presença dele. É um processo de assimilação funcional, quando o exercício ocorre pelo simples prazer. A essa modalidade especial de jogo, Piaget denominou de jogo de exercício. Em suas pesquisas ele mostra que a imitação passa por várias etapas até que, com o passar do tempo, a criança é capaz de representar um objeto na ausência dele. Quando isso acontece, significa que há uma evocação simbólica de realidades ausentes. É uma ligação entre a imagem (significante) e o conceito (significado), capaz de originar o jogo simbólico, também chamado de faz-de-conta.

Para Piaget, o símbolo nada mais é do que um meio de agregar o real aos desejos e interesses da criança. Paulatinamente, o jogo simbólico vai cedendo lugar ao jogo de regras, porque a criança passa do

exercício simples às combinações sem finalidade e depois com finalidade. Esse exercício vai se tornando coletivo, tendendo a evoluir para o aparecimento de regras que constituem a base do contrato moral.

As regras pressupõem relações sociais ou interpessoais. Elas substituem o símbolo, enquadrando o exercício nas relações sociais. As regras são, para Piaget, a prova concreta do desenvolvimento da criança.

Para Vygotsky o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal (capacidade que a criança possui), pois na brincadeira a criança comporta-se num nível que ultrapassa o que está habituada a fazer, funcionando como se fosse maior do que é.

O jogo traz oportunidade para o preenchimento de necessidades irrealizáveis e também a possibilidade para se exercitar no domínio do simbolismo. Quando a criança é pequena, o jogo é o objeto que determina sua ação. Na medida em que cresce, a criança impõe ao objeto um significado. O exercício do simbolismo ocorre justamente quando o significado fica em primeiro plano. Do ponto de desenvolvimento da criança, a brincadeira traz vantagens sociais, cognitivas e afetivas.

Ainda, segundo esse autor, a brincadeira possui três características: a imaginação, a imitação e a regra. Elas estão presentes em todos os tipos de brincadeiras infantis, tanto nas tradicionais, naquelas de faz-de-conta, como ainda nas que exigem regras. Pode aparecer também no desenho, como atividade lúdica.

Do ponto de vista psicológico, Vygotsky atribui ao brinquedo um papel importante, aquele de preencher uma atividade básica da criança, ou seja, ele é um motivo para a ação.

Segundo o autor, a criança pequena, por exemplo, tem uma necessidade muito grande de satisfazer os seus desejos imediatamente. Quanto mais jovem é a criança, menor será o espaço entre o desejo e sua satisfação. No pré-escolar há uma grande quantidade de tendências e desejos não possíveis de ser realizados imediatamente, e é nesse momento que os

brinquedos são inventados, justamente para que a criança possa experimentar tendências irrealizáveis.

A impossibilidade de realização imediata dos desejos cria tensão, e a criança se envolve com o ilusório e o imaginário, onde seus desejos podem ser realizados. É o mundo dos brinquedos.

Segundo Vygotsky, a imaginação é um processo novo para a criança, pois constitui uma característica típica da atividade humana consciente. É certo, porém, que a imaginação surge da ação, e é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais. Isso não significa necessariamente que todos os desejos não satisfeitos dão origem aos brinquedos.

Vygotsky (1984) e Piaget (1975) ressaltam que o desenvolvimento é linear, mas evolutivo e, durante esse percurso a imaginação se desenvolve. A criança ao brincar e desenvolver sua capacidade para determinado conhecimento, não perde com o passar do tempo. São através da formação de conceitos que acontece a verdadeira aprendizagem e a criança ao brincar forma estes conceitos.

Já Negrine (1994, p.19) afirma que:

As contribuições das atividades lúdicas no desenvolvimento integral indicam que elas contribuem poderosamente no desenvolvimento global da criança e que todas as dimensões estão intrinsecamente vinculadas: a inteligência, a afetividade, a motricidade e a sociabilidade são inseparáveis, sendo afetividade a que constitui a energia necessária psíquica, moral, intelectual e motriz da criança.

Brincar e aprender são sinônimos, pois quando a criança brinca, ela avança no raciocínio, desenvolve o pensamento, estabelece contatos sociais, compreende o meio, satisfaz desejos, desenvolve habilidades, conhecimentos e criatividade. A brincadeira e o jogo propiciam interações que levam a superação do egocentrismo, desenvolvendo a solidariedade e a

empatia, agregando novos sentidos para a posse e o consumo.

Huizinga (1980, p. 13), afirma que o jogo:

O jogo é uma atividade, conseqüentemente tomada como não séria e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com o qual não se pode obter qualquer lucro, praticado dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo certa ordem e certas regras.

Na construção desses conhecimentos é importante que a criança se faça presente na escola desde a Educação Infantil para que o aluno (a) possa desencadear todo o processo de aprendizagem, comunicando e se expressando por meio de atividades lúdicas.

O papel da escola é facilitar a criatividade. De acordo com o Referencial Curricular da Educação Infantil (1998, p.23),

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

Compreende-se que educar ludicamente é resgatar o verdadeiro sentido da palavra “escola”, local de alegria, prazer intelectual, satisfação e desenvolvimento. Ao adotar atividades lúdicas como proposta de trabalho, proporciona-se ao aluno interagir ativamente com seu ambiente e o ambiente escolar de maneira que todas as suas potencialidades sejam envolvidas na construção do conhecimento.

A brincadeira de forma geral deve ser incluída em todos os currículos das Instituições que trabalham com a Educação Infantil e o professor deve ser bem-preparado em sua formação para utilizar as brincadeiras com as crianças mantendo um vínculo entre aprendizado e diversão.

Para que este fim seja alcançado, é necessário que os educadores repensem o conteúdo e sua prática pedagógica, substituindo a rigidez e a passividade pela vida, pela alegria, pelo entusiasmo de aprender, pela maneira de ver, pensar, compreender e reconstruir o conhecimento.

Almeida (2005, p. 41) ressalta:

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

Ao educar, a escola deve levar em conta a vivência, o repertório e a individualidade de cada educando. Quando a escola nega o lúdico, desrespeita a necessidade da criança em relação ao seu aprendizado.

Marcellino (1990) defende a reintrodução das atividades lúdicas na escola. O autor defende a ideia de pensar numa ação educativa que leve em conta as relações entre a escola, o lazer e o processo educativo como um dos caminhos a serem trilhados em busca de um futuro diferente.

Por isso, defende-se a presença do jogo, do brinquedo, das atividades lúdicas nas escolas, nos horários de aulas, como técnicas educativas e como processo pedagógico na apresentação dos conteúdos.

O jogo e a brincadeira são experiências vivenciais prazerosas e o trabalho a partir da ludicidade

abre caminhos para envolver a todos oportunizando o resgate do potencial de cada um. Ao desenvolver estratégias lúdicas o trabalho será produtivo, prazeroso e significativo. Marcellino (1990, p. 126) afirma que: “É só do prazer que surge a disciplina e a vontade de aprender.”

Na Educação Infantil o professor deve observar atentamente os tipos de brincadeiras nas quais as crianças se envolvem durante os diferentes níveis, com o intuito de criar oportunidades que favoreçam a participação delas nas brincadeiras propostas.

O professor deve saber diferenciar brincadeira livre da atividade pedagógica que se encontra inserida na brincadeira, pois é necessário levar em conta o interesse da criança. Se o objetivo for a aprendizagem de conceitos e/ou habilidades motoras, pode trabalhar com atividades lúdicas. Neste caso não promoverá a brincadeira, mas sim, atividades pedagógicas com características lúdicas.

Além de observar o envolvimento das crianças nas brincadeiras o professor deve verificar se a criança é autoritária com as outras e se todas têm oportunidade de participarem da brincadeira. Outro ponto é em relação aos jogos, intervindo quando necessário com o intuito de mostrar que os jogos são coletivos e democráticos, possibilitando que todos vençam em algum momento.

Para que esta observação aconteça de forma eficaz é importante que o professor descubra e trabalhe a dimensão lúdica que existe em sua essência, no seu trajeto cultural, de forma que venha aperfeiçoar a sua prática pedagógica.

A ludicidade poderia ser a ponte facilitadora da aprendizagem se o professor pudesse pensar e questionar-se sobre sua forma de ensinar, relacionando a utilização do lúdico como fator motivante de qualquer tipo de aula". (Campos,1986, p.111)

No entanto para que isso aconteça é necessário que ele busque resgatar a ludicidade, os momentos lúdicos que com certeza permearam seu caminhar. Nos espaços acadêmicos, os professores geralmente relacionam com pouca intensidade, formação profissional e ludicidade, não tendo, por vezes, um embasamento teórico que permita compreender a ludicidade como um fator de desenvolvimento humano. Isso acontece porque a ludicidade ainda não foi compreendida como uma dimensão importante e que deve ser estudada e vivenciada em sua plenitude.

Como afirma Rocha:

Ao professor cabe organizar o brincar e, para isto, é necessário que ele conheça suas particularidades, seus elementos estruturais, as premissas necessárias para seu surgimento e desenvolvimento. (Rocha, 2000, p.48).

A dimensão lúdica deve estar presente na formação do professor. Conforme Santos (1997) isso possibilitaria ao educador conhecer-se como pessoa, saber suas possibilidades e limitações, ter visão sobre a importância do jogo e do brinquedo para a vida da criança, jovem e do adulto. A dimensão lúdica na formação do professor permite a ele questionar-se quanto a sua postura e conduta em relação ao objetivo prioritário de proporcionar aos alunos um desenvolvimento integral no qual a competência técnica combina com o compromisso político.

O professor não deve adaptar-se à realidade social em que vivemos, e sim assumir o seu papel como ator social capaz de colocar mais cor, mais sabor, mais vida, tanto na sua vivência, como naquilo que se propõe a fazer. Isso é possível quando ele reconhece o lúdico que o acompanhou durante todo o seu desenvolvimento.

A vivência da ludicidade como fazer pedagógico durante o processo de formação do professor instiga o ato criador e recriador, crítico, aguça a sensibilidade, o

espírito de liberdade e a alegria de viver. Desse modo a manifestação lúdica estimula o viver de experiências axiológicas, pela geração de novos e relevantes valores (respeito ao outro, lealdade, cooperação, solidariedade) etc.

APRENDER BRINCANDO: O LÚDICO NA APRENDIZAGEM

Kishimoto (1999) fala sobre a importância do jogo na Educação Infantil. Em seus livros ele dá o significado atual do jogo na educação, sua função lúdica e pedagógica.

O jogo faz parte de uma grande família, que possuem semelhanças e diferenças, dependendo do significado que se quer atribuir dentro do contexto em que são utilizados. No entanto, o jogo apresenta características comuns, que permitem identificar e compreender sua natureza. Alguns pontos são comuns fazendo parte de um entrelaçado inserido nesta grande família dos jogos:

- liberdade de ação do jogador ou o caráter voluntário;
- o prazer (ou desprazer), o não sério, ou o efeito positivo;
- as regras (implícitas ou explícitas);
- a relevância do processo de brincar (o caráter improdutivo);
- a incerteza dos resultados;
- a não-literalidade ou a representação da realidade;
- a imaginação e a contextualização, no tempo e no espaço.

É difícil conceituar o jogo devido o emprego de vários sinônimos, como jogo, brinquedo e brincadeira. A busca dos significados usuais dos termos jogo, brinquedo e brincadeira favorecem maior compreensão e aplicação deles.

Mas é necessário diferenciar o jogo, da brincadeira e do brinquedo, mostrando sua importância, e compreendendo que o lúdico deve fazer parte do processo de ensino-aprendizagem.

É possível encontrar professores que utilizam as palavras jogo, brinquedo e brincadeira como sinônimos. Outros, no entanto, marcam uma diferença entre elas que remonta à sua própria história de vida.

Portanto, há pelo menos dois aspectos implicados nessa questão. O primeiro diz respeito ao fato das palavras assumirem diferentes significados desde a nossa infância, bem como ao longo da fase adulta. Antes mesmo da formação profissional e com ela possíveis reflexões desde o ponto-de-vista de Piaget, Winnicott e outros, tais conceitos já estavam marcados pelas vivências de cada um, desde o lugar de crianças que nomeavam o seu brincar.

O segundo aspecto refere-se aos diferentes significados que uma mesma palavra pode assumir ao longo dos tempos. Um dicionário de 50 anos atrás traz a definição palavras jogo, brinquedo e brincadeira de acordo com a visão da época. Atualmente, existe uma clara diferença entre jogo e brinquedo e entre brincadeira e brinquedo. No entanto, tanto jogo e brincadeira, podem ser sinônimos de divertimento. O dicionário Larousse define:

"Jogo = Ação de jogar; folguedo, brinco, divertimento".

Seguem-se alguns exemplos: "jogo de futebol; Jogos Olímpicos; jogo de damas; jogos de azar; jogo de palavras; jogo de empurra".

"Brinquedo = objeto destinado a divertir uma criança".

"Brincadeira = ação de brincar, divertimento. / Gracejo, zombaria. / Festinha entre amigos ou parentes. / Qualquer coisa que se faz por imprudência ou leviandade e que custa mais do que se esperava: aquela brincadeira custou-me caro".

A duplicidade de sentido é consolidada através do uso que as pessoas fazem dela. A imagem imediata que vem à mente de quase todos, quando se fala em jogo, são duas pessoas sentadas jogando (xadrez, cartas, damas etc.). Ou seja, uma ação sem movimento.

No entanto, o jogo por si só, se constitui em ação e, assim, associado ao movimento.

OS JOGOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Os jogos são práticas culturais inseridos no cotidiano das sociedades por todo o mundo e em épocas diferentes. Eles cumprem diversos papéis de acordo com a expressão cultural de um povo. Kishimoto (2003, p.17) revela essa dimensão histórica ao dizer que “se o arco e a flecha hoje aparecem como brinquedos, em certas culturas indígenas representavam instrumentos para a arte da caça e da pesca.”, isso mostra que o brinquedo representa uma das maneiras de resguardar a história.

Quando se fala que os jogos estão presentes em diferentes épocas da vida das pessoas fica evidente que eles participam da construção das personalidades e interferem na maneira como acontece a aprendizagem do ser humano. A presença tem início na primeira fase da vida da criança. Piaget (1987) dá especial atenção para os jogos de exercício no período sensório-motor, neste momento as crianças, ao brincarem, aprendem a coordenar a visão e movimento das mãos e dos pés; visão e audição com isso percebem o mundo a sua volta e começam a participar dele.

Chauncey (1979) e Venguer & Venguer (1988) em seus estudos destacam a importância dos jogos de construção nas etapas iniciais do desenvolvimento. Através desses jogos as crianças desenvolvem noções de equilíbrio, de formas, de espaço, dentre outras habilidades.

Conclui-se que o jogo além de se constituir como um veículo de expressão e socialização das práticas culturais da humanidade e inserção no mundo, também é uma atividade lúdica em que crianças e adultos se engajam num mundo imaginário dirigido por regras próprias construídas a partir das regras sociais de convivência.

Kishimoto (1998) faz menção ao fato de Froebel valorizar a importância dos jogos na Educação Infantil como instrumento que possibilita a aprendizagem.

“Embora não tenha sido o primeiro a analisar o valor educativo do jogo, Froebel foi o primeiro a colocá-lo como parte essencial do trabalho pedagógico, ao criar o jardim de infância com uso dos jogos e brinquedos”.

Algumas características sobre jogos são discutidas por Froemberg (1987), e entre elas destacam-se: a) representam a realidade e as atividades humanas; b) possibilitam a ação no mundo, mesmo de forma imaginária; c) incorporam motivos e interesses da própria criança; d) estão sujeitos a regras, sejam implícitas ou explícitas e suas ações são espontâneas.

Ao partir do princípio de que os jogos possibilitam a ação no mundo e estão sujeitos a regras, pode-se afirmar o quanto os jogos são importantes no desenvolvimento humano. Leontiev (1988) defendia a brincadeira como principal atividade durante a infância e quando as crianças brincam, aprendem a se inserir no mundo adulto.

O autor classificou os jogos em dois grandes blocos: jogos de enredo e jogos de regras. No jogo de enredo os participantes brincam de representar, narrar e vivenciar histórias. Macedo (1995, p. 7) diz que tais jogos:

Caracterizam-se pela assimilação deformante (Piaget, 1945). Deformante porque nessa situação a realidade (social, física, etc) é assimilada por analogia

De acordo com Leontiev (1988, p.130) diante destas situações

“as operações e ações da criança são sempre reais e sociais, e nelas a criança

assimila a realidade humana. O brinquedo (como disse Gorki) é realmente o caminho pelo qual as crianças compreendem o mundo em que vivem e que serão chamadas a mudar”.

Dias (2003, p.52) compartilha com as ideias de Leontiev e defende que o jogo de enredo é o “instrumento primeiro de pensamento no enfrentamento da realidade” e amplia “as possibilidades de ação e compreensão do mundo”. Os jogos de enredo possibilitam a criança viverem em sociedade exercendo papéis sociais diversos, pois as regras sociais são o alicerce da brincadeira. Ao brincarem de médico eles incorporam os papéis desempenhados por esse grupo social, apropriando-se das relações sociais estabelecidas entre os médicos e outros segmentos sociais.

No jogo de regras a atenção dos participantes recai sobre as regras compartilhadas, mesmo sendo imaginárias. Exemplo disso é o xadrez onde as peças são movidas de acordo com as regras já pré-determinadas pelo status social de cada uma delas. É construída assim, uma guerra onde participam a rainha, o rei bispos, peões, cavalos.

O foco são as regras e possibilitam o desenvolvimento de atitudes morais e sociais. Ao participar de jogos, as pessoas aprendem que regras são compartilhadas e mutáveis, desde que haja um acordo mútuo. Leontiev (1988, p.139) salienta que “dominar as regras significa dominar seu próprio comportamento, aprendendo a controlá-lo, aprendendo a subordiná-lo um propósito definido”.

POR QUE UTILIZAR JOGOS NA ALFABETIZAÇÃO

Vários estudiosos, como Quintiliano, Erasmo, Rabelais, Froebel, em diferentes épocas, têm definido a idéia de que precisamos promover o ensino mais lúdico e “criativo”, surgindo, assim, a noção de “brinquedo

educativo”. A esse respeito Kishimoto (2003, p. 36) mostra-nos que:

“O brinquedo educativo data dos tempos do Renascimento, mas ganha força com a expansão da Educação Infantil [...]. Entendido como recurso que ensina, desenvolve e educa de forma prazerosa, o brinquedo educativo materializa-se no quebra-cabeça, destinado a ensinar formas ou cores; nos brinquedo de tabuleiro, que exigem compreensão do número e das operações matemáticas; nos brinquedos de encaixe, que trabalham noções de sequência, de tamanho e de forma; nos múltiplos brinquedos e brincadeiras cuja concepção exigiu um olhar para o desenvolvimento infantil e materialização da função psicopedagógica: móveis destinados a percepção visual, sonora ou motora; carrinhos munidos de pinos que se encaixam para desenvolver a coordenação motora; parlendas para a expressão da linguagem; brincadeiras envolvendo músicas, danças, expressão motora, gráfica e simbólica”.

Eles podem ser poderosos aliados na alfabetização com o objetivo de refletir sobre o sistema de escrita, sem ser necessário realizar treinos enfadonhos e sem sentido. Nos momentos de jogo as crianças mobilizam saberes acerca da lógica de funcionamento da escrita, consolidando aprendizagens já realizadas ou se apropriando de novos conhecimentos nessa área. Brincando, elas podem compreender os princípios de funcionamento do sistema alfabético e podem socializar seus saberes com os colegas.

No entanto é preciso estar atento para o fato de que nem tudo se aprende e consolida durante a brincadeira. É preciso criar situações em que os alunos possam sistematizar aprendizagens, tal como propõe Kishimoto (2003, PP.37/38):

A utilização do jogo potencializa a exploração e construção do

conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e influência de parceiros, bem como a sistematização de conceitos em outras situações que não jogos.

Dessa forma o professor continua sendo o mediador das relações, e deve selecionar os recursos didáticos em função dos seus objetivos, avaliar se esses recursos estão sendo suficientes e planejar ações sistemáticas para que os alunos possam aprender de fato. Mrech (2003, p.128) compartilha desta idéia, quando diz que

“...brinquedos, jogos e materiais pedagógicos não são objetos que trazem em seu bojo um saber pronto e acabado. Ao contrário, eles são objetos que trazem um saber em potencial. Este saber potencial pode ou não ser ativado pelo aluno”

Não podemos esquecer que é o professor que faz as medições entre os alunos e os recursos materiais que disponibiliza, sendo necessário, portanto, que tenha consciência do potencial desses materiais.

Ao selecionar os jogos o professor pode fazer um levantamento das brincadeiras conhecidas pelas crianças. Constatará que elas brincam com a língua, quando cantam músicas e cantigas de roda; recitam parlendas, poemas, quadrinhas; desafiam os colegas com diferentes adivinhações; participam do jogo da força, da adedonha ou de palavras cruzadas; dentre outras brincadeiras. Por este motivo, o professor pode se valer dos jogos conhecidos e de outros introduzidos por ele, a fim de transformar a língua num objeto de atenção e reflexão.

Debyser (1991) e Vever (1991) defendem que os “jogos de linguagem”, nas diversas culturas, permitem introduzir, na sala de aula, um espaço de prazer e de ampliação das capacidades humanas de

lidar com a linguagem, numa dimensão gráfica, estética e sonora.

Vever (1991, p. 27) afirma que os “jogos de palavras” têm uma essência de materialidade lúdica. Segundo ele:

“...(tal materialidade) torna os signos palpáveis nos damos conta de que as palavras não são feitas apenas de fonemas e grafemas, mas de sons e de letras, e que estes sons e estas letras dialogam de uma palavra a outra, em correspondências tão polifônicas que os sentidos acabam sempre misturando-se e embaralhando-se. (...) Brincar com as palavras torna-se, então, jogar com a substância da expressão: sons, letras, sílabas, rimas...e com os acidentes de forma e de sentido que esta manipulação encerra.”

Mas se deve refletir sobre a necessidade de usar os jogos de forma intensa no início da escolarização. Autores no Brasil e no exterior afirmam que a instituições escolares devem utilizar os jogos que levam à reflexão sobre palavras, rimas e sílabas semelhantes desde o último ano da educação infantil. (Morais, 2004) Os ganhos alcançados se comungam com evidências de que a consciência fonológica – num sentido amplo, que não se restringe à noção de “consciência fonêmica” – deve ser promovida durante o processo de alfabetização formal.

A consciência fonológica é um conjunto de habilidades necessária, mas não suficientes que a criança se alfabetize, sendo necessário incluir a reflexão fonológica num amplo conjunto de atividades de “reflexão sobre o funcionamento das palavras escritas” (Morais, 2006) Assim as crianças aprendem brincando, analisando de forma divertida as semelhanças sonoras e a quantidade de partes das palavras. (Morais; Leite, 2005)

O uso de jogos no processo de alfabetização garante aos alunos a oportunidade de atuarem como

sujeitos da linguagem, numa dimensão mais reflexiva, num contexto que não exclui os usos pragmáticos e de puro deleite da língua escrita, por meio da leitura e exploração de textos palavras.

O jogo pode ser visto como: resultado de um sistema lingüístico que funciona dentro de um contexto social; um sistema de regras e um objeto. No primeiro caso, o sentido do jogo depende da linguagem de cada contexto social. Enquanto fato social, o jogo assume a imagem, o sentido que cada sociedade lhe atribui. É este aspecto que nos mostra porque, dependendo do lugar e da época, os jogos assumem significações distintas.

No segundo caso, um sistema de regras permite identificar, em qualquer jogo, uma estrutura sequencial que especifica sua modalidade. Tais estruturas sequenciais de regras permitem diferenciar cada jogo, ou seja, quando alguém joga, está executando as regras do jogo e, ao mesmo tempo, desenvolvendo uma atividade lúdica. O terceiro sentido refere-se ao jogo enquanto objeto. Os três aspectos citados permitem uma primeira compreensão do jogo, diferenciando significados atribuídos por culturas diferentes, pelas regras e objetos que o caracterizam.

Através do jogo a criança: libera e canaliza suas energias; tem o poder de transformar uma realidade difícil; propicia condições de liberação da fantasia; é uma grande fonte de prazer. O jogo é, por excelência, integrador, há sempre um caráter de novidade, o que é fundamental para despertar o interesse da criança, e à medida que joga ela vai conhecendo melhor, construindo interiormente o seu mundo. Esta atividade é um dos meios propícios à construção do conhecimento.

BRINQUEDO E BRINCADEIRA

Em todos os tempos, para todos os povos, os brinquedos evocam as mais sublimes lembranças. São objetos mágicos, que vão passando de geração a

geração, com um incrível poder de encantar crianças e adultos. (VELASCO, 1996)

Diferentemente do jogo, o brinquedo supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização. (KISHIMOTO, 1994)

O brinquedo contém sempre uma referência ao tempo de infância do adulto com representações vinculadas pela memória e imaginações. O vocábulo “brinquedo” não pode ser reduzido à pluralidade de sentidos do jogo, pois conota a criança e tem uma dimensão material, cultural e técnica. Enquanto objeto, é sempre suporte de brincadeira.

O brinquedo oportuniza o desenvolvimento. Brincando, a criança experimenta, descobre, inventa, aprende e confere habilidades. Além de estimular a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia, proporcionam o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração e da atenção.

Kashimoto (1998) aborda os pensamentos de Froebel sobre a brincadeira na Educação Infantil:

“Brincar é a fase mais importante da infância - do desenvolvimento humano neste período - por ser a auto-ativa representação do interno - a representação de necessidades e impulsos internos. (Froebel, 1912c, pp. 54-55)”.

O brinquedo traduz o real para a realidade infantil. Suaviza o impacto provocado pelo tamanho e pela força dos adultos, diminuindo o sentimento de impotência da criança. Brincando, sua inteligência e sua sensibilidade estão sendo desenvolvidas. A qualidade de oportunidade que estão sendo oferecidas à criança através de brincadeiras e de brinquedos garante que suas potencialidades e sua afetividade se harmonizem.

Segundo Vygotsky (1994) citado por OLIVEIRA, DIAS, ROAZZI (2003), o prazer não pode ser considerado

a característica definidora do brinquedo, como muitos pensam. O brinquedo na verdade, preenche necessidades, entendendo-se estas necessidades como motivos que impõem a criança à ação. É exatamente estas necessidades que fazem a criança avançar em seu desenvolvimento. A brincadeira é alguma forma de divertimento típico da infância, isto é, uma atividade natural da criança, que não implica em compromissos, planejamento e seriedade e que envolve comportamentos espontâneos e geradores de prazer. Brincando a criança se diverte, faz exercícios, constrói seu conhecimento e aprende a conviver com seus amiguinhos.

A brincadeira é transmitida à criança através de seus próprios familiares, de forma expressiva, de uma geração a outra, ou pode ser aprendida pela criança de forma espontânea (MALUF, 2003).

É a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras de jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação. Dessa forma brinquedo e brincadeira relacionam-se diretamente com a criança e não se confundem com o jogo (KISHMOTO, 1994).

Para a criança, a brincadeira gira em torno da espontaneidade e da imaginação. Não depende de regras, de formas rigidamente estruturadas. Para surgir basta uma bola, um espaço para correr ou um risco no chão (VELASCO, 1996).

Na obra "A Criança e seu Mundo" (1976), Winnicott faz colocações fundamentais sobre a brincadeira. Dentre elas pode-se citar:

"As crianças têm prazer em todas as experiências de brincadeira física e emocional (...);
"(...) Deve-se aceitar a presença da agressividade, na brincadeira da criança (...);
"A angústia é sempre um fator na brincadeira infantil e, freqüentemente, um fator dominante";

"(...) A brincadeira é a prova evidente e constante da capacidade criadora, que quer dizer vivência".

"(...) As brincadeiras servem de elo entre, por um lado, a relação do indivíduo com a realidade interior, e por outro lado, a relação do indivíduo com a realidade externa ou compartilhada";

"Os adultos contribuem; neste ponto, pelo reconhecimento do grande lugar que cabe à brincadeira e pelo ensino de brincadeiras tradicionais, mas sem obstruir nem adulterar a iniciativa própria da criança".

Segundo VYGOTSKY, a brincadeira possui três características: a imaginação, a imitação e a regra. Elas estão presentes em todos os tipos de brincadeiras infantis, tanto nas tradicionais, naquelas de faz-de-conta, como ainda nas que exigem regras (BERTOLDO, RUSCHEL).

A brincadeira não é um mero passatempo, ela ajuda no desenvolvimento das crianças, promovendo processos de socialização e descoberta do mundo (MALUF, 2003).

BRINCADEIRAS E CANTIGA DE RODAS

As "Brincadeiras de Roda" são atividades recreativas que envolvem o corpo, o som, o ritmo e o movimento, voltados especialmente para crianças. Passadas de geração a geração como forma de divertimento, essas atividades na realidade, tornam-se um ótimo recurso pedagógico ao educador, favorecendo ainda mais a aprendizagem da criança.

As brincadeiras de roda levam a criança a uma identificação sociocultural, conscientizando-as de que ela existe e os colegas também, formando a noção de "nós". A formação circular facilita às crianças a melhor atenção auditiva e visual. Elas podem agir em pé, sentadas no chão, nas cadeiras, etc.

Participando dessas atividades, a criança tem a oportunidade de vivenciar, em grupo, noções de

coordenação espaço-temporal usando seu próprio corpo, o que torna possível ao educador explorar: “dentro” e “fora”, “pertence” e “não pertence”, “ser” ou “não ser”, “perto” e “longe”, “juntos” e “separados”, e muito mais.

Neste momento, a criança manifesta suas alegrias, suas virtudes, seus medos, suas frustrações, seus desejos, suas angústias, a inveja, a mentira e a agressividade, de forma permissível socialmente. Uma oportunidade de a criança dar asas à sua imaginação, dividindo suas fantasias com o outro.

Com as brincadeiras de roda há um fortalecimento das relações humanas como amizade, companheirismo, troca de carinho e afeto, sentimentos que acompanham uma pessoa durante toda a sua vida.

Apesar de toda tecnologia atual, com certeza essas brincadeiras continuarão educando e divertindo as crianças de gerações futuras.

Diante de tudo que foi apresentado a escola ao trabalhar com o lúdico deve levar em conta o desenvolvimento de cada criança. O professor deve estar sempre atento ao progresso ocorrido, utilizando os jogos, brinquedos e brincadeiras adequados a cada faixa etária. A preocupação maior deve ser a de proporcionar momentos que propiciem um aprendizado significativo.

Conclui-se então que a ludicidade, as brincadeiras, os brinquedos e os jogos são meios que a criança utiliza para se relacionar com o ambiente físico e social de onde vive, despertando sua curiosidade e ampliando seus conhecimentos e suas habilidades, nos aspectos físico, social, cultural, afetivo, emocional e cognitivo. A partir dos fundamentos teóricos é possível deduzir que deve valorizar o uso destas estratégias, ou seja, os jogos, as brincadeiras e os brinquedos, na educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao desenvolver este trabalho foi possível entender a importância do processo lúdico na aprendizagem e na vida da criança. Sabe-se que o brincar faz parte da natureza da criança. Todo professor (a) precisa de uma formação lúdica de conhecimentos construídos de forma que o ajude em sua prática de ensino.

Tornar-se lúdico é perceber que o melhor jogo é aquele que dá espaço para ação de quem brinca, além de instigar e conter mistérios. É identificar situações potencialmente lúdicas, fomentando-as, de modo a fazer a criança avançar do ponto em que está na sua aprendizagem e no seu desenvolvimento.

Portanto, deve ser realizada na sala de aula uma animação lúdica. A intenção é fazer da brincadeira infantil uma roda alegre, divertida e animada, que entre no contexto da aula, pois brincar é como fazer poesia, é colorir um desenho, é empinar uma pipa ou rir com um palhaço.

Procurou-se focar o brincar em alguns contextos, desde a descoberta do sentimento de infância, pesquisado por Ariès (1960). Neste capítulo foi estudado sobre a História da infância, mostrando o limite que tal criança enfrentava, com poucas possibilidades lúdicas.

Foi abordado teorias de Huisinga (1980), pois favorece a reflexão necessária para a compreensão de que a cultura lúdica na construção de sua história é representada nos momentos de infância, muitas vezes ou quase sempre pelo brinquedo e as brincadeiras de época e das épocas.

Vygotsky (1991) relaciona o brincar infantil espontâneo e social, construído nas interações da criança com o meio em que vive e de sua influência significativa na aprendizagem dela.

O pensamento é completado com as observações de Kishimoto (1999), pesquisadora do jogo e das brincadeiras, como elementos fundamentais para a educação da criança. Nessa linha de pensamento sobre o brincar, Moyles (2002), assegura também a

importância do lúdico na ação pedagógica, como meio de comunicação da criança com o mundo, com o outro e consigo mesma, na construção criativa e espontânea de experiências de aprendizagem que evidenciam um processo, e não apenas um produto.

Conclui-se então que, os professores devem ser comprometidos com o trabalho educativo com a criança por acreditar que a ludicidade desperta na criança uma visão mágica do mundo, onde crê que seu pensamento tem o poder de transformar a realidade, e facilita à assimilação do conteúdo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, P. N. Educação lúdica: prazer de estudar, técnicas e jogos pedagógicos. 9 ed. São Paulo : Loyola, 1997.
- ARIÈS, Philippe. A história social da criança e da família. 2ª edição - São Paulo: Guanabara, 1960.
- BENJAMIN, Walter. Reflexões: A criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.
- BETTLHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fada . Trad. Arlene Caetano. RJ : Paz e Terra, 1980.
- HUIZINGA, Johan. Homo ludens: o jogo como elemento da cultura . Trad. de João Paulo Monteiro. São Paulo, Perspectiva, 1980.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação . São Paulo: Cortez, 1999.
- KISHIMOTO, M. Tizuko. O Brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 1998.
- LAROUSSE, K. Pequeno dicionário enciclopédico Koogan Larousse. Rio de Janeiro: Larousse, 1982.
- MOYLES, Janet R. Só brincar? o papel do brincar na educação infantil; trad. Maria Adriana Veronese. – Porto Alegre : Artmed Editora, 2002.
- OLIVEIRA, Vera B. de. (org.). O brincar e a criança do nascimento aos seis anos . – Petrópolis, RJ : Vozes, 2000.
- OUTEIRAL, J.O. A Criança Normal e o Brinquedo: Um Estudo de Psicologia Evolutiva. In: Clínica Psicanalítica de Crianças e Adolescentes. Rio de Janeiro: Revinter, 1998.
- PIAGET, Jean & INHELDER, B. A função semiótica ou simbólica. In: A psicologia da criança. Lisboa: Moraes, 1979.
- _____. Teoria de Piaget. In: MUSSEN. Paul H. (org) Psicologia da criança. São Paulo: EPU/Edusp, 1975.
- _____. O nascimento da inteligência na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- REGO, Teresa Cristina. Vygotsky: uma perspectiva histórico- cultural da educação. Petrópolis, Rio Janeiro: Vozes, 1995. – (Educação e conhecimento).
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- _____. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- WALLON, Henri. Psicologia . (Orgs) Maria José G. Werebe. Jacqueline N. Brulfert. São Paulo : Ática, 1986
- WINNICOTT, D.W. A Criança e seu Mundo. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- _____. O Brincar e a Realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

O USO DAS TICs COMO RECURSO DIDÁTICO NA FORMAÇÃO DOCENTE

THE USE OF TICs AS A TEACHING RESOURCE IN TEACHER EDUCATION

Josenete Trajano de Souza ¹

RESUMO

Este presente trabalho aborda sobre o uso das TICs como recurso didático na formação docente que é um grande desafio para muitos professores, principalmente pela insuficiência de formação continuada adequada para a qualificação e capacitação profissional. O artigo tem como principal objetivo refletir sobre o uso das Tecnologias da Informação Comunicação (TICs), na formação docente como recurso didático. As tecnologias como recursos de aprendizagens em sala de aula podem se constituir como aliados no processo de desenvolvimento dos conteúdos. É uma forma democrática de aprender, pois possibilita acesso a diversos tipos de pesquisa, aprendizagem incluindo, no sentido de imprimir experiências necessárias à vivência social. A partir do uso das tecnologias em sala de aula, ao interagir de forma integrativa em diversos assuntos e, ao estimular o interesse em aprender a partir do incentivo e mediação entre os conteúdos e o suporte tecnológico, o professor atribui dinamismo aos conhecimentos e pode promover um ensino diferenciado para seus alunos. Entretanto, os docentes deixaram claro que mesmo sabendo da importância do uso das TICs em prol do ensino-aprendizagem muitos educadores ainda não se sentem preparados para fazerem uso dessas tecnologias em vias de contribuição para o processo de ensino-aprendizagem. Portanto, para realizar este trabalho, utilizamos a pesquisa bibliográfica e documental, fundamentada na reflexão de leitura de livros, artigos, documentos e materiais da internet com a finalidade de coletar informações referentes à temática em estudo.

PALAVRAS-CHAVE: Charge; TICs; Formação docente; Ensino; Aprendizagem.

ABSTRACT

This present work addresses the use of TICs as a didactic resource in teacher education, which is a great challenge for many teachers, mainly due to the lack of adequate continuing education for qualification and professional training. The main objective of the article is to reflect on the use of Information Communication Technologies (TICs) in teacher education as a teaching resource. Technologies as learning resources in the classroom can constitute allies in the content development process. It is a democratic way of learning, as it allows access to different types of research, including learning, in the sense of printing experiences necessary for social living. From the use of technologies in the classroom, by interacting in an integrative way on various subjects and by stimulating interest in learning from the encouragement and mediation between content and technological support, the teacher gives dynamism to knowledge and can promote differentiated teaching for its students. However, the professors made it clear that even knowing the importance of using TICs for teaching-learning, many educators still do not feel prepared to use these technologies to contribute to the teaching-learning process. Therefore, to carry out this work, we used bibliographic and documentary research, based on the reflection of reading books, articles, documents and internet materials in order to collect information regarding the subject under study.

KEYWORDS: Cartoon; TICs; Teacher training; Teaching, Learning.

¹ Mestranda em Ciências da Educação pela ACU - Absolute Christian University; Licenciada em Letras Português/Inglês pela (UEPB); Licenciada em Pedagogia (UFPB); Especialista em Metodologias da Língua Portuguesa e Inglesa (CANDIDO MENDES); Especialista em Supervisão Escolar e Orientação Educacional (CANDIDO MENDES); Especialista em Psicopedagogia e Educação Infantil (CANDIDO MENDES). **E-mail:** tjosnete14ifpb@gmail.com. **Currículo Lattes:** lattes.cnpq.br/2019871153534191

INTRODUÇÃO

O surgimento da globalização provocou mudanças como aparecimento das tecnologias de informação como elemento transformador no mercado de trabalho e da sociedade que busca qualificação oriunda das fontes de informações.

A educação deve estar pautada nesta concepção, pois esta se configura como uma atividade de mérito na formação do cidadão. É com este propósito que devemos, enquanto profissionais da educação devemos identificar quais as ferramentas digitais que auxiliam no processo educativo. Somos responsáveis também de inserir as tecnologias de informação na melhoria do trabalho do professor, que deve estar sempre em busca de inovações que contribuam para a validação da atividade de ensino. O principal objetivo ao desenvolver esse trabalho é de refletir sobre o uso das Tecnologias da Informação Comunicação (TICs), na formação docente como recurso didático. O interesse por esse tema surgiu a partir do contexto de pandemia que estamos vivendo onde o ensino remoto tomou conta das escolas como umas alternativas dos alunos não ficaram sem aulas durante tanto tempo. Para alcançar o êxito como metodologia o trabalho teve a pesquisa bibliográfica e documental, fundamentada na reflexão de leitura de livros, artigos, documentos e materiais da internet com a finalidade de coletar informações referentes à temática em estudo.

Contudo, a formação dos professores para trabalhar com as tecnologias da informação ainda deixa a desejar, pois quando acontece, é de forma simplificada. No entanto, é preciso considerar que o contexto educacional na atualidade se abre para novos caminhos, nos quais professores e alunos podem se constituir em sujeitos do seu desenvolvimento cognitivo a partir das interações em rede.

Para isso, não é suficiente treinar professores para serem usuários das TICs, que são frutos de nossa criação, no universo escolar. É preciso que os atores do

processo educacional percebam-nas como recurso didático e como objeto de reflexão. Professor e o aluno podem desenvolver projetos de trabalho vivenciados e construídos por todos. Mas também compartilhados numa rede que se estende e se expande além dos muros da escola.

Desta forma, o uso de recursos tecnológicos em sala de aula é algo necessário e que vem ganhando mais espaços e tem fins específicos. Levemos em conta que a sociedade contemporânea é profundamente marcada pelas tecnologias e isso tem mudado a forma de pensar frente às descobertas e avanços que colaboram no processo de ensino aprendizagem. Vivemos na era digital e o uso das tecnologias tem ganhado um espaço fundamental na sociedade e na educação e a escola enquanto espaço educativo imerso na sociedade também pode assimilar o uso desses recursos.

OBJETIVOS

Geral:

Refletir sobre o uso das Tecnologias da Informação Comunicação (TICs), na formação docente como recurso didático.

Específicos

- Identificar se existe formação na área tecnológica que possibilite aos professores fazerem uso de tecnologias computacionais em sala de aula;
- Refletir sobre as contribuições do uso das novas tecnologias para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos;
- Observar quais as tecnologias utilizadas na escola para melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

REFERENCIAL TEÓRICO

Entendemos que as TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) exercem um papel cada vez mais importante na forma de nos comunicarmos, aprendermos e vivermos, certamente essa ferramenta proporcionará ampliar recursos na aprendizagem, porque os novos meios poderão transformar o modo como os professores estão habituados a ensinar e os alunos a aprender.

Atualmente, muito se fala da necessidade de se educar para os meios, ou seja, educar para o uso da ferramenta própria do mundo digital (MIRANDA, 2007). Por meio desta abordagem, o uso da tecnologia integra novos saberes à prática educacional proporcionando ao professor uma maior capacidade crítica de sua ação pedagógica e um leque maior de possibilidades na busca pelo interesse dos alunos.

Segundo Moran (2000, p. 03), “vivemos em uma sociedade da informação, onde todos estão (re) aprendendo a conhecer este leque de possibilidades que nos apresenta as novas tecnologias e sua evolução”. Estamos aprendendo a nos comunicar e a reformular as formas como aprendemos e ensinamos. Hoje há integração entre o sujeito moderno e a tecnologia, conseqüentemente os aspectos os individuais, grupais e sociais. A ação do educador se estende expressivamente, passa de informador, que dita conteúdo, se transforma em orientador de aprendizagem, podendo gerenciar pesquisa e comunicação, dentro e fora da sala de aula.

Não podemos negar que as novas tecnologias colaboram sim, mas é necessário o envolvimento de todos os participantes no processo ensino e aprendizagem para buscar práticas inovadoras que colaborem e busquem o domínio das tecnologias para favorecer o ensino.

Podemos perceber que a inserção das novas tecnologias no processo educacional é um elo para a construção de um novo modelo de ação docente, junto à construção da significação da função dos gestores educacionais, tendo em vista a utilização das TICs num

processo de incorporação aos processos de ensino e aprendizagem. Conforme Sales (2010), “é preciso explorar as possibilidades comunicacionais presentes nas tecnologias de comunicação contemporâneas, compreendendo que elas implicam outra lógica e outra relação que possibilitam novos caminhos e aprendizagens” (p. 61).

Há que se refletir como transformar o professor, tanto aquele formado no modelo presencial como o formado a distância, num profissional que pesquisa, busca uma formação continuada e que reflita sobre sua própria prática. Desde sempre, vemos a necessidade de o profissional da educação ser um professor-pesquisador. Um possível caminho a se seguir passa pelo surgimento de novas possibilidades didáticas, novas formas de organização de ensino-aprendizagem, mesclando professores, alunos, autores e leitores, numa ação dinâmica e mista, onde a velocidade das redes possibilitam novas formas de intercâmbio e interação (KENSKY, 2007).

No entanto, Levy (1998) afirma que as crianças, no século XXI, aprenderiam a ler e escrever através de computadores e máquinas editoras de texto, e utilizariam esses dispositivos para gerir recursos audiovisuais e produzir sons e imagens, com isso fazendo uso das tecnologias em prol do ensino e aprendizado. Sobre o uso das tecnologias como recurso pedagógico, Demo (2009) enfatiza que através do computador as crianças aprendem bem mais do que ler e escrever, pois há materiais diversificados para ver, escutar, manipular e mexer. Assim, o professor precisa reinventar novas possibilidades em sala de aula, para que o aluno imagine, crie, se desenvolva e evolua no seu tempo dando mais significado à sua aprendizagem. Acredita-se que, com o grande avanço tecnológico na atualidade e com uma sucessão de materiais ou objetos de aprendizagem a serem exploradas pelas crianças, elas avancem com facilidade e que possam despertar para as diferentes linguagens. Mas nesse mesmo contexto, professores sentem-se desafiados a utilizarem

as diferentes tecnologias como ferramenta para a aprendizagem. Com o avanço acelerado das tecnologias digitais, os educadores precisam avançar no mesmo ritmo e aprender a transitar por essas tecnologias de modo que possam contribuir com o aluno para que ele trilhe seu próprio caminho, uma vez que:

A importância de programas sociais como o ProInfo que promova a democratização do acesso as tecnologias na rede pública escolar. 18 Através do ProInfo é possível uma escola equipada com as tecnologias adequadas para atender as crianças desde a sua entrada na educação básica, mas no entanto, sabe-se que somente esse aparato tecnológico não dará conta de garantir a qualidade na educação (COSTA, 2015, p.53).

Nesse contexto, será necessário o envolvimento de todos que fazem parte do processo educacional: Professores, Coordenadores e Supervisores. No qual possam estar comprometidos e capacitados para lidar com essas tecnologias, para que venham proporcionar novas formas favoráveis com relação ao modo de ensinar, aprender e construir conhecimentos significativos, de forma que o ProInfo possa contribuir para utilização das TICs como recursos pedagógicos no processo de ensino e aprendizagem. Hoje, na chamada sociedade da informação, existem novas formas de pensar, de agir e de comunicar-se que devem e podem ser introduzidas como hábitos corriqueiros, são inúmeras as formas de adquirir conhecimento, bem como também são diversas as ferramentas que propiciam essa aquisição, as escolas são em geral apontadas como uma das principais alternativas para formação e desenvolvimento de cidadãos garnidos de um perfil que conduza com as exigências da sociedade moderna. De acordo com Vieira Pinto (2005, p.179),

[...] em nossas sociedades os proprietários da técnica, ou seus mandantes, pois

detêm a posse das máquinas e instituições que a aplicam e desenvolvem, se absolvem dos efeitos de sua atuação social, descarregando a má consciência de que sofrem sobre a “técnica [...]

Desde que nos deparamos com a internet, uma série de funções inauguradas por este advento veio facilitar a vida das pessoas, não só a comunicação se tornou mais ágil e fácil, como se tornou um meio facilitador das atividades realizadas no nosso dia a dia, pois por intermédio desta tecnologia é possível fazer praticamente tudo sem que tenhamos a necessidade de sair de casa, como por exemplo, a efetuação de compras, tanto de alimentos, como medicamentos, roupas, calçados, etc. Também podemos realizar transações bancárias sem ter que ir até o banco, o que é um ato muito importante, visto que perante os perigos de assalto conseguimos realizar funções dentro de casa sem que coloquemos nossa própria vida em risco, e mais interessante ainda é podermos realizar cursos à distância. Atualmente, podemos nos qualificar para o mercado de trabalho, sem que haja a necessidade de termos que nos deslocar até um determinado local. Tudo isso que citamos até o momento são apenas algumas das facilidades que a internet proporciona à vida humana, se formos pensar, na realidade, é impossível numerar todos os dispositivos que temos ao nosso alcance graças a este advento tecnológico.

METODOLOGIA

Optamos para esta pesquisa, utilizar uma abordagem qualitativa para que nos proporcionasse uma melhor contribuição no que diz respeito à realidade que vivenciamos, apresentando um entendimento para a formação do professor por meio do uso de tecnologias de informação. Segundo Deslandes e Minayo (2013):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes [...]. (DESLANDES; MINAYO, 2013, p. 21).

Ao abordarmos sobre pesquisa qualitativa, percebemos a relação que o sujeito tem com a realidade vivenciada, e isso é muito importante para o pesquisador utilizar no trabalho desenvolvido.

A pesquisa bibliográfica, nos ajudou a compreender o processo de investigação. Para Gil (2010), “a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado [...]”. (GIL, 2010, p. 29). Desse modo, o procedimento metodológico foi com base no estudo bibliográfico documental que fundamentou a pesquisa para o trabalho científico, proporcionando os caminhos relacionados com a temática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso das tecnologias integra novos saberes à prática educacional, proporcionando ao educador uma maior capacidade crítica de sua ação pedagógica e um leque maior de possibilidades na busca pelo interesse dos alunos. A modernidade chegou à educação, isso é fato. No entanto, não bastam apenas termos recursos e tecnologias de última geração se os educadores não estiverem preparados/capacitados para ultrapassarem o desafio de subutilização dos recursos disponíveis atualmente. Não há mais como negar o benefício que as tecnologias podem proporcionar ao processo de ensino e aprendizagem, devendo o educador se adequar a essas tecnologias, potencializá-las enquanto instrumentos que propiciem práticas pedagógicas significativas e de construção do conhecimento. É notório que as tecnologias favorecem a inovação nos processos das metodologias pedagógicas, como

também contribuem para que os indivíduos se relacionem com tudo que está à sua volta, proporcionando saberes, construído a partir da interatividade, da cooperação, do compartilhamento de ideias. Devemos planejar cuidadosamente a utilização dessas tecnologias, indicando situações de aprendizagens a fim de não se tornar só mais um modelo de ensino, mas um meio de tornar as aulas prazerosas e facilitar o processo de busca de conhecimento. Sendo assim, destacamos aqui a importância da utilização das tecnologias digitais para o processo de ensino e aprendizagem, estimulando as aulas, tornando-as mais atrativas e situando o aluno na realidade tecnológica e globalizada. Utilizando essa nova forma de ensinar para favorecer a aprendizagem, pois dessa forma os alunos participam ativamente. Esta pesquisa não tem a intenção de dar receitas ou respostas prontas, mas de incentivar os educadores a quebrarem certas estruturas do processo de educação ousando de forma crítica e sensata, criando novas possibilidades de ensinar e aprender. Nesta perspectiva, a utilização das tecnologias deve ser priorizada, possibilitando ao aluno adquirir a compreensão dessa ferramenta para o melhoramento do processo de aprendizagem, usufruindo os benefícios do conhecimento e da tecnologia através de práticas realizadas num ambiente construtivista e investigativo, tornando-se um cidadão mais consciente de sua realidade diante da sociedade em que vive.

REFERÊNCIAS

- BEHRENS, Marilda Aparecida. MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2000.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão: **Formação Continuada de Professores: Tendências Atuais**. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro: RJ, 1996.
- COSCARELLI, Carla Viana; RIBIERO, Ana Elisa (Orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DANIEL, Jhon. Tecnologia e Educação: aventuras no eterno triângulo, IN: Educação e Tecnologia num mundo Globalizado. Brasília: UNESCO, 2003. p. 53 a 54.

DESLANDES, Suely Ferreira; MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

FERREIRA, S. S.; CABRAL, A. L. T. Práticas de leitura por meio de objetos de aprendizagem na modalidade digital. *Revista do GEL*, São Paulo, vol. 8, n. 1, p. 69-90, 2011.

GASPERETTI, M.. **Computador na Educação**: Guia para o ensino com as novas tecnologias. São Paulo: Editora Esfera, 2001.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

JARDIM, Anna Carolina Salgado; PEREIRA, Viviane Santos. **Metodologia Qualitativa: é possível adequar as técnicas de coleta de dados aos contextos vividos em campo?** UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS, LAVRAS - MG – BRASIL. 2009. p. 2

KALINKE, Marco Aurélio. **Para não ser um professor do século passado**. Curitiba: Gráfica Expoente, 1999.

KAWAMURA, Lili. Novas tecnologias e educação. São Paulo: Editora Ática, 1990.

KOCH, Marlene Zimmermann. **As Tecnologias no Cotidiano Escolar: Uma Ferramenta Facilitadora no Processo Ensino-Aprendizagem**. Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação. Sarandi, RS, 2013.

LÉVY, Pierre. A máquina universo: criação, cognição e cultura informática. Trad. Bruno Charles Magene. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____, Pierre. As tecnologias da inteligência. O futuro pensamento na era da informática. Rio de Janeiro, Editora 34, 1993. LION, Carina Gabriela. Mitos e Realidades na Tecnologia Educacional. In Tecnologia educacional - Edith Litwin (org.) 1995.

MEDEIROS, A. P. A.; ARAÚJO, S. K. **O Uso de Ferramentas Tecnológicas na Sala de Aula**. Universidade Federal do Rio grande do Norte. 2013.

MINAYO, M. C. de S. [et al.] (Org.) Pesquisa social: **Teoria, método e criatividade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MORAN, J.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papyrus, 2001.

PETRY, L. C. **O conceito de novas tecnologias e a hipermídia como uma nova forma de pensamento**. Porto. In: Cibertextualidades, v. 1, n. 1, p. 110-125, 2006.

PISCHETOLA, M. **“Impacto da tecnologia 1:1 nas metodologias pedagógicas da escola pública. Análise do Programa UCA no Brasil e propostas de formação de professores”**. Projeto de pesquisa. Florianópolis, UFSC/CED/ PPGE, 2012.

RATTER, Henrique. **Informática e sociedade**. São Paulo; Editora Brasiliense. 1985.

RIBEIRO, Otacílio José. Educação e novas tecnologias: um olhar para além da técnica. Florianópolis: UFSC, 2002.

SAMPAIO, M. N.; LEITE, L. S. **Alfabetização tecnológica do professor**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SANTOS, Edméa. **Práticas pedagógicas e tecnologias Digitais**. Rio de Janeiro: EPapers, 2006.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: Novas tecnologias, trabalho e educação. Petrópolis /RJ: Vozes, 1994.

SILVA, Edna Lúcia da, MENEZES, Estera Muszkat. Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação. 4ª edição revisada e atualizada. Florianópolis 2005. p. 20.

SOBRAL, A.. **Internet na escola: O que é, como se faz**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

SOUSA, Silvia Regina R. **Educação e as novas tecnologias da informação e comunicação**. Modulo IV do curso de Pedagogia em EAD, do Programa da Universidade Aberta do Brasil. Teresina-PI UFPI, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

VALENTE, José Armando. **Computadores e conhecimento: repensando a educação**. Campinas: UNICAMP, 1993.

A ESPECIFICIDADE DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA GESTÃO DE CRECHES

THE SPECIFICITY OF PEDAGOGICAL WORK AT DAYCARE MANAGEMENT

Maria Cláudia Ferreira dos Santos Bezerra ¹

RESUMO

A gestão escolar é, com certeza, um grande foco nos estudos sobre educação, principalmente a partir da consolidação de uma visão mais democrática e participativa na gestão das escolas, inaugurada por meio da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9394 de 1996. Essa última é marco também do desenvolvimento de uma nova ideia de educação voltada às crianças pequenas, em creches e pré-escolas, superando o caráter historicamente assistencialista das creches. Diante disso, esse artigo versa sobre a especificidade do trabalho pedagógico da gestão de creches, buscando discutir e analisar quais os principais fundamentos da gestão escolar em geral e, em específico, da gestão de creches. Para tanto, foi utilizado como metodologia uma pesquisa bibliográfica, a partir de autores que discutem a) a gestão escolar e b) a educação em creches. Os estudos realizados indicam que há uma especificidade no trabalho do gestor de creches, que está relacionada a uma nova visão do desenvolvimento da criança e das novas diretrizes para a Educação Infantil. É possível concluir, portanto, que o gestor escolar precisará ter como horizonte, sempre, o público atendido para que possa realizar um trabalho realmente efetivo, contribuindo com o desenvolvimento pleno das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão escolar; Creches; Trabalho pedagógico em creches.

ABSTRACT

School management is, of course, a major focus in education studies, mainly from the consolidation of a more democratic and participatory view in school management, inaugurated through the Federal Constitution of 1988 and the Law of Guidelines and Bases of Education Nacional (LDB) No. 9394 of 1996. The latter is also a milestone in the development of a new idea of education aimed at young children, in day care centers and preschools, overcoming the historically assistentialist nature of day care centers. Therefore, this article deals with the specificity of the pedagogical work of daycare management, seeking to discuss and analyze the main foundations of school management in general and, specifically, of daycare management. Therefore, a bibliographical research was used as a methodology, based on authors who discuss a) school management and b) education in day care centers. The studies carried out indicate that there is a specificity in the work of the daycare manager, which is related to a new vision of child development and new guidelines for Early Childhood Education. It is possible to conclude, therefore, that the school manager will always need to have the target audience as a horizon, so that they can carry out a really effective work, contributing to the full development of children.

KEYWORDS: School management; Nurseries; Pedagogical work in daycare centers.

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú – UVA; Pós-Graduada em Psicopedagogia pela Faculdade Christus; Pós-Graduada em Educação Inclusiva pela Universidade Estadual do Ceará – UECE; Pós-Graduada em Gestão Escolar pela Faculdade dos Vales Elvira Dayrell - FAVED e Mestre em Ciências da Educação pela ACU - Absolute Christian University. E-mail:claudiabezerraprojetos@hotmail.com. Currículo Lattes:lattes.cnpq.br/9197666605261925

INTRODUÇÃO

Esse artigo tem como objetivo central discutir a especificidade do trabalho pedagógico na gestão de creches. Com isso, almeja-se defender a hipótese de que no rol das possibilidades de atuação da gestão escolar, a gestão de creches ocupa um lugar particular, pois o espaço em que ocorre possui peculiaridades que se diferencia dos estabelecimentos em que os demais níveis e modalidades da educação básica são ofertados. A Educação Infantil é ofertada em creches e pré-escolas, sendo a creche voltada às crianças de até três anos de idade e a pré-escola para crianças de 4 e 5 anos de idade (BRASIL, 1996). Aqui, o foco é tratar da coordenação das atividades nas creches.

Para alcançar tal objetivo, delineou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica, a partir do estudo de autores que trabalham a gestão escolar no contexto das creches. Para isso, realizou-se uma busca num repositório de teses e dissertações (BDTD), no intento de identificar estudos que coadunassem com o objetivo traçado para este artigo. Os resultados dessa busca serão apresentados na seção Procedimentos Metodológicos deste trabalho.

Justifica-se a realização desta pesquisa por compreender a importância de discutir a realidade vivenciada nas creches, tanto no que diz respeito ao trabalho do professor quanto ao trabalho da gestão escolar. Além disso, as buscas bibliográficas indicam a escassez de estudos que recuperem a especificidade da gestão de creches, apontam o que lhe é específico.

Trata-se de uma pesquisa do tipo qualitativa, trazendo natureza descritiva, não experimental e este artigo divide-se em seis partes. Neste primeiro tópico, uma breve introdução é apresentada. No segundo tópico, é abordado o referencial teórico que fundamentou o estudo, a partir de duas categorias central: gestão escolar e educação infantil, dando ênfase aos estudos que relacionam essas duas

categorias. O próximo tópico, de desenvolvimento, abordará de maneira mais histórica o desenvolvimento da visão que se tem das creches no Brasil, buscando demonstrar como essas visões incidem nas práticas desenvolvidas até hoje. A metodologia será apresentada na seção Procedimentos metodológicos, como já dito aqui. O penúltimo tópico apresentará os resultados obtidos e por fim, no último tópico, são apresentadas as considerações finais do presente estudo.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para compreender o objetivo proposto nesse estudo, é preciso esclarecer o que fundamenta esta pesquisa no que diz respeito as bases epistemológicas. A pesquisa, de abordagem qualitativa, tem como pressuposto a teoria crítica (TRIVIÑOS, 1987). Nesse sentido, compreende a educação em sua relação socialmente determinada, isto é, a educação só pode ser compreendida em sua relação com as demais esferas sociais – política, economia etc. Diante disso, para compreender o objeto de estudo, é preciso considerá-lo dentro de uma totalidade. O objeto, enquanto tema da educação, se circunscreve na educação escolar, delimitando-se a educação infantil voltada para crianças de até três anos de idade, em estabelecimentos conhecidos como creches. O próximo tópico apresentará essas discussões.

A GESTÃO EM CRECHES: HISTÓRICO E ATUALIDADE DO DEBATE

A educação infantil passa a ganhar visibilidade nos debates educacionais a partir da Constituição Federal de 1988, sendo considerada, assim, uma expressão recente na literatura e na política educacional. Antes disso, na história da educação escolar, muitos outros nomes eram dados a esses estabelecimentos, tais como: jardins da infância, parque

infantil, asilo de crianças, maternal, pré-primário etc (REIS, 2007). Esses nomes indicam uma visão diferente daquele disposta na LDB (BRASIL, 1996), pois se referem a esse período escolar como algo que antecede o processo de escolarização e, por isso, estivesse fora da esfera educacional.

O caráter educacional das Creches é novidade, considerando que mesmo com as contribuições e avanços possibilitados pela Constituição de 1988 e pela LDB de 1996, permaneceu no ideário popular, no que senso comum, a concepção de que creche era depósito de criança, lugar para a criança ser cuidada enquanto os pais trabalhavam. Reis (2007) aponta ainda o caráter social conferido às creches, pois a creche parecia ser voltada as crianças pobres filhos e filhas de mães trabalhadoras, enquanto a pré-escola era voltada para aqueles que tivessem mais condições financeiras. A autora indica que “Essa associação da Creche à pobreza e às classes populares fez com que ela fosse constituída ao longo do tempo com um caráter assistencialista, sendo este reforçado pelo fato das Creches pertencerem e serem dirigidas por setor da Assistência e Promoção Social.”. E complementa: “no geral, as creches eram vistas como instituições que ofereciam um serviço precário, pois não apresentavam organização nem condições adequadas para a permanência das crianças por um longo período do dia [...]” (REIS, 2007, p. 09).

Diante disso, é possível identificar que os objetivos educacionais direcionados para as Creches de caráter mais assistencialista são historicamente situados, mas também socialmente determinados, considerando que a escola para os menos abastados cumpria um papel diferente das escolas para a elite da sociedade.

Entretanto, ainda que a concepção de educação nas Creches tenha evoluído do assistencialismo para a educação, não se pode negar que a educação das crianças pequenas envolve todo um cuidado. É nesse sentido que se inaugurou nos estudos

da educação das crianças pequenas a concepção de educare. Isto é, educar e cuidar. Essa concepção advém, também, da transformação da visão de desenvolvimento da criança, o que se expressa no artigo 29 da LDB, quando compreende-se que a educação tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

No que diz respeito ao conceito de gestão escolar, este também sofreu alterações no decorrer do tempo. Inclusive, não se utilizava o termo gestão para definir o trabalho de coordenadores e diretores escolares. Os estudos realizados por Ribeiro (1973) a esse respeito, apontam que o surgimento da Administração escolar como ramo especializado da Pedagogia é uma criação estadunidense. O autor data o termo Administração Escolar de meados de 1890, quando aparece pela primeira vez em documentos sobre organização pedagógica. No Brasil, o termo surge em 1883 nos Pareceres e Projetos de Rui Barbosa, quando aborda alguns aspectos da administração do sistema escolar da época. É apenas a partir do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1933, que o termo ganha mais espaço nos currículos dos cursos de formação de professores, diretores e inspetores escolares (REIS, 2007).

A primeira visão que se tinha da administração escolar estava muito relacionada a questão mais práticas e, por isso, havia pouca cientificidade no que era produzido a respeito. Mais tarde, essa ordem se inverte e passa-se a focar a formação de administradores escolares de maneira mais organizada e sistemática, apoiando-se nos conhecimentos cientificamente produzidos a respeito da administração escolar.

A concepção que prevalecia na administração escolar tinha inspiração nos modelos administrativos de empresas, utilizando, inclusive, os mesmos termos técnicos. Nesse sentido, pautando-se nas contribuições de Frederick Taylor, engenheiro mecânico considerado o pai da administração científica, a escola deveria ser

gerida a partir dos conceitos de otimização de tempo e recursos, diminuir o desperdício e aumentar a produtividade, e racionalizar o trabalho. (PARO, 1997; REIS, 2007).

Uma visão mais crítica da administração de escolas aparece nos estudos de Vitor Paro e Maria de Fátima Costa Félix, que apontam, em suma, que o trabalho de administrar escolas difere da administração de empresas, não se podendo adotar, assim, as mesmas concepções da empresa no interior da escola. A escola forma os alunos a partir da ação do professor. O autor acrescenta que o que a escola produz é consumido ainda no ato de produção, considerando-se assim um trabalho imaterial, utilizando as contribuições de Karl Marx. Sobre os estudos de Paro, Reis (2007, p. 36) considera que “o autor transcende a ideia de que a administração é identificada apenas com o controle a supervisão do trabalho e adota um conceito que pretende tomar a atividade administrativa em seu caráter mediador na busca de fins estabelecidos pelo homem”.

Atualmente, os debates sobre administração escolar estão circunscritos no tipo de gestão, uma gestão democrática ou gestão participativa. Para Santos (2002), o termo gestão localiza-se na década de 1990, já gestão democrática como um princípio da educação nacional se origina das lutas dos movimentos sociais no contexto de redemocratização e abertura econômica do Brasil. Esse conceito é retomado na Constituição Federal de 1988 e na LDB de 1996, destacando a importância da participação de toda comunidade escolar na elaboração do projeto político pedagógico a escola.

De modo geral, esses são os pressupostos que orienta a compreensão das duas categorias centrais desse estudo: a educação infantil e mais especificamente as creches e a gestão escolar. A seguir, busca-se apresentar o debate que relaciona essas duas categorias, apresentando breve histórico do

desenvolvimento das visões existentes sobre a gestão de creches, bem como a atualidade desse debate.

ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE A ESPECIFICIDADE DA GESTÃO EM CRECHES

Como já explicitado aqui, a concepção que se tem hoje da creche tem resquícios das visões que historicamente foram se constituindo. O mesmo ocorre com a gestão escolar, inicialmente chamada de Administração Escolar. Essa seção busca dialogar com essas duas concepções, delineando o que seria, então, a especificidade da gestão em creches. Para tanto, é necessário delimitar qual seria a função da gestão escolar.

Com a evolução do conceito de administração para gestão escolar, outras funções são compreendidas como campo de atuação da gestão de uma escola. Passa-se, nesse sentido, de uma visão que se pautava muito nas técnicas racionalmente organizadas, inspirada da Administração científica, para uma visão que, acreditando no papel transformador da escola, vê no ato de gerir uma escola a possibilidade de contribuir com essa transformação.

No que concerne a atuação do diretor escolar, Dias (1998 apud REIS, 2007, p. 43) expressa que

O diretor de escola, ou modernamente o gestor escolar, exerce uma função bastante complexa, em que se podem distinguir três aspectos: o de autoridade escolar; o de educador e o de administrador, visto que, na escola o gestor tem um conjunto de responsabilidades, domina uma porção de conhecimento relacionado à atividade técnica do grupo que comanda e assume a liderança para garantir que a escola alcance os objetivos propostos. Além dos três aspectos fundamentais, o autor argumenta a importância do gestor como peça fundamental para o bom funcionamento da escola.

Considerando que, com os avanços propiciados pela LDB de 1996 da necessidade de, na escola, desenvolver processos mais democráticos e participativos, a gestão assume também a tarefa de descentralizar os processos e garantir que todos que fazem parte da comunidade escolar (diretores, coordenadores pedagógicos, professores, funcionários, pais e alunos) possam participar das decisões da escola no que diz respeito a elaboração e implementação do projeto pedagógico. Assim, a gestão ganha o adjetivo de democrática e participativa, demonstrando então como esse processo deverá ocorrer no interior da escola.

Essa nova concepção adentra no cotidiano das escolas, reafirmando a necessidade e importância de diretores e coordenadores no desenvolvimento das ações pedagógicas. Na Educação Infantil, entretanto, há um empecilho. Pois, diferente das outras etapas da educação básica, a educação das crianças de 0 a 5 anos possui um caráter predominantemente assistencialista. Como já apresentado no tópico anterior, é apenas em meados da década de 1990 que essa visão será alterada, conferindo aos cuidados com a criança o caráter também educativo.

Luz (2016) considera que

Não se pode negar que com a transição das Creches da área da Assistência Social para a Secretaria de Educação evidencia-se a necessidade de mudança de atendimento oferecido. De uma atenção voltada aos cuidados com o corpo, saúde e integridade (higiene, banho, sono e alimentação) da criança, socialmente menos favorecida, para a valorização dessas práticas, articulando-as às educacionais em um ambiente que agora também é educativo. (LUZ, 2016, p. 34).

Nesse sentido, a implementação da educação infantil se deu ao lado da inclusão da gestão escolar nos ambientes que ofertassem essa etapa da educação. Esse pode ser entendido como a primeira especificidade da gestão de creches: o fato de que a existência de

pessoal capacitado para gerir adequadamente uma escola auxiliou na institucionalização da educação infantil (LUZ, 2016).

Sobre o papel da gestão escolar no caso das Creches, a autora acima citada considera que

diante dessas discussões, o papel do diretor, da instituição infantil, também passa por um processo de ressignificação; por um lado temos a questão da relação de poder que geralmente é associada ao cargo de diretor e suas atribuições e, por outro, o desafio quanto ao fortalecimento de práticas pedagógicas que vão exigir uma revisão de concepção sobre a educação de crianças (LUZ, 2016, p. 34-35).

Este talvez seja o ponto nodal para compreender a especificidade da gestão de creches. Com as mudanças nos debates teóricos e, posteriormente, das mudanças na política educacional, essas transformações precisam ser efetivadas na realidade escolar. Isso se dá em toda mudança paradigmática, o que requer que se revise as concepções presentes no cotidiano escolar e que influenciam as práticas desenvolvidas. Na Educação Infantil o foco, principalmente no período da creche, não é ensinar as ler e a escrever, como o senso comum costuma enquadrar a função da escola. A creche, como salientado na LDB, tem o objetivo de propiciar momentos de interação, tendo a brincadeira e a ludicidade como alicerce do desenvolvimento pleno de cada criança.

Nessa perspectiva, o olhar do gestor deve primeiro se voltar para essa nova concepção de criança e de desenvolvimento, para que se tenha sensibilidade a realidade das crianças atendidas. Só assim o grupo gestor poderá orientar, da melhor maneira possível, as práticas dos professores e professoras.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esse tópico tem o objetivo de descrever o percurso metodológico adotado na presente pesquisa. De cunho bibliográfico, essa pesquisa que teve como objetivo apontar a especificidade do trabalho do gestor de creches. Para tanto, inicialmente realizou-se buscas em um repositório importante, a Base Digital de Teses e Dissertações, buscando identificar trabalhos acadêmicos que tratavam a gestão escolar no contexto da educação infantil, mais especificamente em creches. Nesse sentido, o seguinte descritor foi utilizado nas buscas: “gestão de creches”, sendo encontrados 8 trabalhos, 4 teses e 4 dissertações, mas apenas 1 possuía conteúdo que se aproximava do objetivo aqui traçado: a tese de Reis (2007). Utilizando, na mesma plataforma, os descritores “gestão escolar” e “creche”, 9 trabalhos foram encontrados, dentre eles o de Reis (2007). Nessa nova busca, mais um trabalho se mostrou relevante a esse estudo: Luz (2016).

Após as buscas, os dados dos trabalhos encontrados foram tabelados. Após isso, realizou-se a leitura dos resumos de cada trabalho, buscando identificar os objetivos e o enfoque dado. Nesse momento, apenas dois trabalhos foram selecionados: Reis (2007) e Luz (2016). Diante disso, os dois trabalhos foram lidos na íntegra e os pontos principais foram apresentados nesse artigo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A presente pesquisa teve como objetivo identificar, em trabalhos acadêmicos já produzidos e publicados, a especificidade do trabalho do gestor de creches. Nesse sentido, se tinha como hipótese que há uma diferença significativa no trabalho pedagógico ao gerir espaços escolares que atendem crianças de 0 a 3 anos. Dois principais resultados foram obtidos após a realização dessa pesquisa, a saber: 1) há poucos estudos que relacionam gestão escolar com o trabalho em creches; 2) há, sim, uma especificidade no trabalho do

gestor de creches. A seguir, cada uma dessas descobertas será destrinchada.

As buscas realizadas em plataforma que abriga teses e dissertações publicadas pelas diversas instituições de ensino superior de todo o país, demonstraram que há poucos estudos que trabalham a gestão de creches, como indicado no tópico anterior. Isso significa que há a necessidade de realizar mais estudos a esse respeito, ainda mais com as novas mudanças curriculares inauguradas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que propõe, dentre outras coisas, um currículo a partir de habilidades e competências a serem desenvolvidas, inclusive na educação infantil.

Nesse sentido, é importante apontar que essa pesquisa possui um caráter ainda preliminar e já demonstrou a necessidade de continuação dos estudos, além de aprofundar e ampliar as pesquisas bibliométricas que possam dar a verdadeira dimensão do estado do conhecimento produzido a respeito da gestão de creches, considerando suas especificidades e apontando possibilidades de efetivar um trabalho pedagógico significativo voltado ao desenvolvimento pleno das crianças de até três anos.

No que diz respeito ao segundo resultado obtido, há um diálogo entre os dois resultados. As poucas pesquisas encontradas sobre o objeto de estudo escolhido já demonstram que há uma especificidade no trabalho pedagógico da gestão de creches. Mas há a necessidade de aprofundar esses estudos já que as teses encontradas dão apontamentos ainda iniciais.

De todo modo, identificar o que é específico da gestão de creches poderá auxiliar na criação de políticas públicas de formação de gestores para atuarem nessa realidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa tem sempre o objetivo de responder a uma demanda, a um problema da

realidade. O problema que originou e orientou a realização dessa pesquisa foi: há uma especificidade no trabalho do gestor de creches? Qual seria essa especificidade? O que os estudos acadêmicos já realizados apontam? Diante dessas perguntas de partida, o presente trabalho foi realizado.

Os resultados obtidos com a pesquisa bibliográfica e com as buscas realizadas apontam a necessidade de continuação dos estudos, bem como de ampliação das buscas, almejando contribuir com o trabalho nas creches, principalmente no que diz respeito a gestão escolar.

Considerar as novas mudanças ocorridas na política educacional para a educação infantil é também primordial para o trabalho do gestor de creches. A permanente formação, tanto dos gestores quanto de professores e funcionários, se mostra de extrema relevância para o atendimento correto das necessidades que são específicas do público atendido: as crianças bem pequenas de até 3 anos de idade.

Conclui-se, a partir do exposto, que os estabelecimentos educacionais que ofertam educação a crianças de até 3 anos precisam ser geridos por profissionais que tenham consciência do que é específico desses ambientes, bem como tenham uma concepção de desenvolvimento infantil que esteja de acordo com o que é disposto nas diretrizes educacionais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 9.394, de 20/12/1996, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, v. 84, n.248, 23 dez 1996.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federal do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

LUZ, Anízia Aparecida Nunes. **Gestão em Centros de Educação Infantil: políticas e práticas**. 147p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

REIS, Maria das Graças Fernandes de Amorim dos. **A gestão das creches municipais de São Carlos na visão das diretoras: da assistência à educação (1999-2004)**. 226p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

RIBEIRO, João Querino. **Ensaio de uma teoria da administração escolar**. São Paulo: Saraiva, 1978.

SANTOS, C. R. **O gestor educacional de uma escola em mudança**. São Paulo: Pioneira; Thomsom Learning, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

**ETAPAS DE PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO: UMA ANÁLISE SOBRE
A NECESSIDADE NAS MICROEMPRESAS****STAGES OF STRATEGIC PLANNING: AN ANALYSIS OF
THE NEED IN MICROCOMPANIES**Hermenegildo Sampaio ¹**RESUMO**

O planejamento estratégico é essencial para o sucesso de qualquer organização, não só para as de grande porte mais principalmente para as microempresas. Esta ferramenta de gestão é fundamental, pois garante a sobrevivência da Organização. Assim, o estudo que aqui foi realizado teve objetivo de identificar a necessidade de planejamento estratégico nas microempresas. Para tanto, foi preciso identificar o que é planejamento estratégico e descrever passo a passo as etapas que envolvem esta ferramenta de gestão. Os resultados demonstraram que face a conjuntura econômica, somente com um planejamento estratégico é possível contornar as adversidades e encontrar as oportunidades necessárias para a estabilidade e crescimento do negócio. Nesta sequência, o planejamento estratégico é uma questão de sobrevivência para as microempresas.

PALAVRAS-CHAVE: Microempresa; Planejamento; Estratégia.

ABSTRACT

Strategic planning is essential for the success of any organization, not only for large companies, but especially for micro-enterprises. This management tool is fundamental, as it guarantees the Organization's survival. Thus, the study carried out here aimed to identify the need for strategic planning in microenterprises. Therefore, it was necessary to identify what strategic planning is and describe step by step the steps involved in this management tool. The results showed that, given the economic situation, only with strategic planning is it possible to overcome adversities and find the necessary opportunities for the stability and growth of the business. In this sequence, strategic planning is a matter of survival for microenterprises.

KEYWORDS: Microenterprise; Planning. Strategy.

¹ Doutorando em Administração pela ACU – Absolute Christian University. Mestre em Administração e Direção de Empresas pela Universidade Del Atlantico. Especialista em Direção Estratégica pela Universidade Europeia Del Atlantico. Graduado em Administração pela American World University. **E-mail** hermenegildo.sampaio@icloud.com. **Currículo Lattes:** lattes.cnpq.br/1693755793467110

INTRODUÇÃO

O planejamento estratégico é essencial para o sucesso de qualquer organização, não só para as de grande porte mais principalmente para as microempresas. Apesar deste indicador, é comum observar o desenvolvimento do planejamento estratégico apenas em grandes empresas. A maioria das microempresas ignora essa ferramenta de gestão e o resultado é que elas fecham por falência no mesmo ano de abertura.

Esta ferramenta de gestão é fundamental, pois garante a sobrevivência da Organização. A partir disso, o estudo que aqui foi realizado teve objetivo de identificar a necessidade de planejamento estratégico nas microempresas. Para tanto, foi preciso identificar o que é planejamento estratégico e descrever passo a passo as etapas que envolvem esta ferramenta de gestão.

Justifica-se esse estudo pois, o mercado para além de competitivo, está cada vez mais surpreendente, e face a nova conjuntura econômica, somente as empresas que calculam os seus passos irão sobreviver. Ou seja, somente com um planejamento estratégico é possível contornar as adversidades e encontrar as oportunidades necessárias para a estabilidade e crescimento do negócio.

Pesquisa bibliográfica é a condição prévia para este trabalho, seja para identificar a necessidade de planejamento estratégico, seja para a fundamentação teórica ou para justificar os limites e contribuições da própria pesquisa.

Portanto, além procurar explicar o tema a partir de referências teóricas publicadas na literatura especializada, esta pesquisa fundamentará em referencial metodológico que permitirá o alcance dos objetivos propostos. O primeiro procedimento constará de uma busca bibliográfica sistemática. Assim, a pesquisa pode ser enriquecida em dados. Os descritores

utilizados no estudo foram: Planejamento estratégico; etapas do planejamento estratégico e microempresas.

DESENVOLVIMENTO

As microempresas têm muito mais necessidade de planejar o negócio. Essa necessidade ocorre por dois motivos: as microempresas não têm forças para competir com as grandes em todas as frentes e, portanto, precisam escolher sabiamente todos os seus embates, e o segundo motivo é que elas não possuem reserva financeira para sobreviver a muitos dos seus erros. Portanto, planejar nas microempresas é mais uma questão de sobrevivência do que propriamente uma questão de necessidade.

Segundo Vunge (2018) entende-se por planejamento a atividade de definir um futuro desejado e de estabelecer os meios pelos quais este futuro será alcançado. "Trata-se essencialmente de um processo de tomada de decisões, caracterizado por haver a existência de alternativas" (Oliveira, 2011, p.30).

A estratégia precisa ser planejada. Nesta ordem de ideias, o planejamento estratégico segundo Rocha (2016) é a maneira pela qual a estratégia é articulada e preparada. O planejamento estratégico é um processo de formulação de estratégias organizacionais no qual se busca a inserção da organização e de sua missão no ambiente em que ela está atuando.

É importante ressaltar segundo Pedroza (2017) que o planejamento estratégico não deve ser realizado apenas no momento de criação da empresa, ou quando ela passa por grandes transformações. Ele deve ser reformulado com frequência, a fim de reavaliar o contexto interno e externo em que a empresa está inserida, e assim, prevenir riscos ou transformá-los em oportunidades. Vunge (2018) concorda ao afirmar que quanto maior for a mudança ambiental e a instabilidade do mercado, mais deverá ser feito e refeito de maneira contínua o planejamento estratégico.

Segundo Santos (2020) o planejamento estratégico está relacionado com os objetivos estratégicos de médio e longo prazo que afetam a direção ou a viabilidade da empresa. Mas, aplicado isoladamente, é insuficiente, pois não se trabalha apenas com ações imediatas e operacionais, é preciso que, no processo de planejamento estratégico, sejam elaboradas de maneira integrada e articulada todos os planos táticos e operacionais da empresa.

O processo de planejamento estratégico envolve alguns conceitos por meio dos quais, a empresa empreende uma pesquisa sobre o futuro e formula suas estratégias. Esses conceitos são delimitados em etapas.

Na literatura, não há um consenso delineado ou padronizado entre os autores e pesquisadores na temática, sobre especificamente as etapas do planejamento estratégico. Rovina (2018) define que são 4 as etapas do planejamento estratégico: Avaliação de ambiente; Elaboração da estratégia; Desenvolvimento do plano de execução e Envolvimento das pessoas.

Essas etapas do planejamento estratégico induzem a organização a responder questões como: Onde estou hoje? Aonde quer chegar? Como chegar lá? Quando fazer? Estamos no caminho certo? Cada uma dessas perguntas segundo Pedroza (2017) corresponde a uma etapa da construção de um planejamento estratégico.

Assim, a presente pesquisa resume em cinco, as etapas do planejamento estratégico: Diagnóstico estratégico; Objectivos estratégicos; Criação de estratégia; Implementação estratégica; Controle estratégico.

Essas cinco etapas são obrigatórias na construção de um planejamento estratégico e pular uma delas compromete todas outras etapas, fazendo taxativamente com que o planejamento não tenha o sucesso esperado.

Onde estou hoje? Esta pergunta corresponde a primeira etapa do planejamento estratégico: o

diagnóstico estratégico. Esta é a etapa de reflexão sobre a missão, visão e os valores da organização.

Nesta etapa a organização reconhece o seu posicionamento e faz projecções para o futuro. Rovina (2018) concorda ao afirmar que é o momento para coletar informações e construir um consenso sobre a situação atual da empresa.

Neste contexto, a análise SWOT é uma ferramenta de planejamento estratégico utilizada para realizar a análise de cenários de uma organização, baseada em fatores internos e externos.

Para Enap a análise SWOT

É uma fotografia tirada do ambiente como um todo, propicia a visão do terreno onde se encontra a instituição, serve de apoio para que as fraquezas sejam minimizadas e os pontos fortes maximizados e melhor aproveitados, através de uma estratégia que contemple, ao mesmo tempo, as oportunidades do ambiente e o que de melhor a organização poderá fazer para aproveitá-las (2014, p. 12).

O termo SWOT é uma abreviação das palavras em inglês strengths, weaknesses, opportunities e threats, que significam: forças; fraquezas; oportunidades e ameaças. Em português, é chamada de "análise FOFA". A função dessa ferramenta na organização é analisar o ambiente externo e interno:

Análise do ambiente externo está ligada a oportunidades e ameaças. Para Santos (2020) a análise externa é a investigação que verifica como as forças do ambiente externo poderão afetar a empresa gerando oportunidades e ameaças à sua sobrevivência.

O objetivo da análise externa segundo Oliveira (2011) é propiciar as informações necessárias que possibilitarão ao estrategista operar eficazmente, aproveitando as oportunidades e evitando as ameaças oferecidas pelo ambiente. Para Oliveira (2011) esta análise visa também identificar os fatores críticos de sucesso do setor onde a empresa atua.

Ao passo que análise do ambiente interno está ligada a pontos fortes e fracos da organização. Além disso, deve-se analisar segundo o Enap (2014, p.12, *apud* Santos 2020)

Capacidade ofensiva da organização – forma pela qual a organização usa suas forças aproveita as oportunidades do ambiente externo;

Capacidades defensivas da organização – percepções de como as forças da organização são capazes de mitigar as ameaças à instituição vindas do ambiente externo;

Debilidade ofensiva – destaca a insuficiência de elementos internos que possibilitem aproveitar as oportunidades do ambiente externo;

Vulnerabilidade – indica como as fraquezas tornam a organização potencializam a ação das ameaças do ambiente externo.

Uma vez concluído o diagnóstico estratégico, conclui-se a primeira etapa do planejamento estratégico, e a partir desse retrato, a organização está em condições de definir aonde quer chegar, porque já conhece as suas forças e fraquezas, bem como a sua missão, visão e valores. Passa-se então para a etapa de objectivos estratégicos.

Onde quer chegar? Começa assim a segunda etapa do planejamento estratégico: Objectivos estratégicos.

Objectivos estratégicos segundo Santos (2020) são os desafios que a instituição deverá enfrentar para conseguir progredir com a sua estratégia. Traduz-se nos resultados quantitativos e qualitativos que a empresa deseja alcançar para cumprir a sua missão, dentro de determinado prazo e conforme o cenário ou o ambiente em que o negócio está inserido.

Uma metodologia muito prática e que na contemporaneidade mostrou ser eficaz é o SMART. SMART é uma metodologia de definição de metas consagrada e que ajuda a definir objetivos que inspiram as pessoas a lutar pelo grau de concretização. Andrade

(2019) observa que o método de metas SMART funciona como uma espécie de checklist, na qual cada meta é minuciosamente verificada e avaliada se possui os requisitos para atingir o resultado.

Na palavra SMART, cada sigla tem um significado (S – Specific; M – Measurable; A – Attainable; R – Relevant; T - Time based) e cada uma dessas palavras identifica um componente essencial da definição efectiva de metas.

Specific (Específico): Um objetivo SMART precisa ser claro e específico em todos os seus propósitos. Segundo Andrade (2019) Para que se consiga alcançar os objetivos traçados em uma meta é necessário que todos os envolvidos tenham claro entendimento do que se trata.

Traçar uma meta específica envolve reflexão estratégica. A maneira mais fácil de traçar uma meta específica é responder perguntas como: O que se quer alcançar? Por que se quer isso? Quem está envolvido? Onde esse objetivo vai levar o negócio depois de alcançar? Quando se pretende realizá-lo?

Measurable (Mensurável): Quem não mede não gere. Portanto, faz todo o sentido que haja formas claras e assertivas de mensurar os resultados. Andrade (2019) observa que não faz sentido algum criar metas que não podem ser medidas. Assim, mensurar os resultados e monitora-los, usando sempre números, contribui para que a organização se mantenha focada em direção à meta.

Para exemplificar, é uma miragem estabelecer a meta de dobrar os números de visitantes em uma loja durante três meses, se não há um dispositivo que nem se quer mede, quantas pessoas por dia visitam aquele lugar.

Neste caso torna-se fundamental segundo Santos (2020) o uso de recursos ou meios que ajudam a mensurar os dados com exatidão e em tempo real. Assim, fica muito mais fácil a empresa medir e saber se a meta está sendo alcançado ou se carece de determinados ajustes.

Attainable (Atingível): Objetivos atingíveis são aqueles que podem ser alcançados com os recursos materiais, financeiros e humanos disponíveis pela organização. Andrade (2019) questiona: O que adianta criar uma meta se ela não pode ser atingida? Para o autor, definir metas inatingíveis pode desmoralizar os colaboradores da empresa e gerar frustração quando eles não conseguem alcançar esses objetivos. Daí a necessidade de ser otimista ou realista, porque se não, estratégias e ações serão desenhadas, mas os resultados esperados não serão alcançados.

Por outro lado, estabelecer e alcançar metas atingíveis pode proporcionar um aumento de confiança. Objetivo pode ser desafiador, mas deve ser alcançável. Caso contrário, as pessoas envolvidas no processo podem simplesmente desistir de tentar por julgar impossível.

Relevant (Relevante): Metas relevantes são aquelas que quando atingidas, acrescentam valores para a organização. Por tanto nem todas as metas que podem ser alcançadas valem a pena ser estipuladas.

Para criar uma meta relevante é importante olhar para as necessidades da organização e para a realidade ou contexto atual do mercado. Uma determinada meta estratégica pode não ser oportuna no momento para atender a real necessidade da organização. É preciso observar o contexto do mercado, pois ele não é estático. Andrade (2019) concorda ao defender que as organizações precisam ser flexíveis e adequarem ou adaptarem suas estratégias as circunstâncias.

O mesmo se aplica com a realidade actual do mercado, em situações de crise económica por exemplo, as pessoas tendem a consumir menos e a poupar mais e neste contexto, estrategicamente pode não ser oportuno, introduzir no mercado um novo produto e de alto custo, que nem sequer atende as necessidades básicas dos consumidores na referida situação.

Time based (Temporal): Para medir com exatidão um resultado é preciso delimitar o período de tempo dos dados que serão usados. Ao traçar uma meta é preciso definir em quanto tempo a empresa pretende alcançá-la.

Rovina (2018) concorda ao defender que definir um prazo para alcançar o objetivo é essencial e contribui grandemente para o seu grau de concretização. Neste aspecto, o prazo é também um veículo de motivação e que permite conduzir o ritmo empreendido na acção que está sendo implementada.

Para Andrade (2019) ao definir metas SMART, torna-se fundamental atribuir um prazo limite para a obtenção ou o alcance delas, ou seja, a organização deve definir um cronograma realista com base no prazo de acordo com os recursos disponíveis para a concretização da meta.

Como chegar lá? Essa questão corresponde a terceira etapa do planeamento estratégico: criação de estratégias.

Depois de discutir os pontos descritos acima (onde a empresa está e onde quer chegar), chega-se a definição da maneira como se vai fazer para chegar lá. Bartle (2011) chama isso de criação de um plano de trabalho. Ou seja, um plano que define directamente o caminho e métricas para chegar aonde se pretende.

Segundo Oliveira (2011) um plano de trabalho é um esboço de um conjunto de objetivos e processos nos quais um time trabalha para alcançá-los, oferecendo uma melhor da essência desse projeto. Esses planos, ajudam todos os envolvidos a se manterem organizados e focados.

Através do plano de trabalho, a organização destrinça o processo e até mesmo transforma-o em tarefas alcançáveis, fazendo, então, com que fique mais fácil identificar o caminho para alcançar os objectivos que foram traçados na segunda etapa do planeamento estratégico.

Para elaborar um bom plano trabalho, Bartle (2011, p. 4) aconselha a

Listar todas as tarefas requeridas para implementar um projeto; colocar as tarefas na ordem em que serão implementadas; mostrar a divisão de responsabilidades aos atores; dar o limite de tempo concluir o projeto a tempo; fazer as coisas certas na ordem certa de cada atividade.

O autor defende ainda que “o plano de trabalho é um guia para a implementação do projeto e uma base para o monitoramento, porque o plano especifica exactamente o que será feito durante a implementação do projeto” (BARTLE 2011, p. 12). Para Oliveira (2011) o plano de trabalho indica o que deve ser monitorado, quem deve monitorar e como ele deve ser monitorado.

O que fazer? Depois de realizar todos os estudos e análises internas e externas, definir os objetivos de curto, médio e longo prazo, e traçar o plano de como chegar lá, é chegado o momento em que se questiona: O que fazer? A resposta desta questão encontra-se resumida nas três primeiras etapas descritas acima, portanto, não há muito que falar se não partir para acção ou seja, para a etapa de implementação estratégica.

A etapa de implementação é onde todas as atividades e estratégias planejadas são colocadas em acção.

Bartle (2011, p. 8) afirma que

Antes da implementação de um projeto, os implementadores (liderados pelo comitê do projeto ou direção) devem identificar suas forças e fraquezas (internas), oportunidades e ameaças (externas). Força de vontade e oportunidades são pontos positivos que devem ser explorados para implementar eficientemente um projeto. Fraquezas e ameaças são obstáculos que podem dificultar a implementação do projeto. Os implementadores devem, então, garantir que meios de se superar tais obstáculos.

Oliveira (2011) defende que a implementação é um conjunto de atividades voltadas para as operações, envolvendo gerenciamento de pessoas e processos de negócios, que converte a estratégia em acção. Algumas vezes, a implementação requer determinados ajustes na estrutura da empresa e este ajuste deve ser acompanhado por um controlo estratégico.

Estamos no caminho certo? Esta é a questão final e que corresponde a última etapa do planeamento estratégico: Controle estratégico.

Até aqui está delineada os caminhos da empresa rumo ao sucesso. A organização sabe onde está, onde quer chegar, como chegar lá e o que fazer para chegar lá. Por tanto, tudo está acautelado. Previu-se os cenários e tendências, identificou-se as necessidades e definiu-se os objectivos, identificou-se as oportunidades de crescimento, criou-se as estratégias e implementou-se.

O controlo estratégico tem por objetivo verificar se a empresa está indo bem. Sua função e acção segundo Bassos (2016) assegura a realização dos objetivos propostos. O controlo estratégico também envolve os processos indicadores de desempenho, tomada de acção corretiva, avaliação de eficiência e eficácia.

Para Oliveira (2011) o controlo estratégico é um instrumento que permite medir e avaliar, mediante a comparação com padrões previamente estabelecidos, até que ponto as estratégias implementadas estão satisfazendo os objetivos e metas da organização traçadas anteriormente.

Santos (2020) acrescenta que o controlo estratégico trata de rever o que foi implementado para decidir os novos rumos do processo, mantendo as estratégias implantadas com sucesso e revendo as más estratégias. Este processo serve como retorno aos tomadores de decisões para que reformulem as estratégias e sua implementação, capacitando a empresa a atingir melhor os seus objetivos.

O monitoramento é importante nesta etapa de controlo estratégico, pois garante o andamento do projeto conforme esperado. Segundo Bartle (2011) o monitoramento é um processo contínuo que deve ser colocado em prática antes do início do processo da implementação. No entanto, as atividades de monitoramento devem aparecer no plano de trabalho e envolver todos os stakeholders. Se as atividades não estão indo bem, deve-se tomar providências para identificar o problema e corrigi-lo.

O monitoramento através de indicadores de performance Segundo Bassos (2016) é a melhor maneira de se certificar de que a execução do planejamento segue alinhada ao que foi traçado.

Bartler (2011) traduz esses indicadores como: sinais qualitativos e quantitativos para medir ou avaliar as realizações das atividades e dos objetivos do projeto. O autor acrescenta ainda que esses indicadores devem ser explícitos, relevantes e verificáveis, pois mostrarão a proporção atingida dos objetivos de cada atividade.

Entretanto, é necessário ter o cuidado, para focar os indicadores que realmente importam, ou seja, que demonstrem com clareza se o empreendimento está evoluindo em seus objetivos ou se carece de correção. Assim, caso haja necessidade de correção, é imprescindível atuar firmemente no ajuste de desvios e continuar a rever o planejamento periodicamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das principais considerações levantadas pelos autores, destaca-se que Planejamento estratégico não se adequa somente as grandes empresas. Pelo contrário, ele é muito mais necessário para as microempresas, por um simples facto: Nas microempresas por norma os recursos materiais e financeiros são totalmente escassos e as chances de falência são muito maiores do que nas grandes

corporações. Por tanto, planejar nas microempresas torna-se uma questão de sobrevivência.

Com essas especificidades, percebe-se que o objetivo foi alcançado, visto que foi possível identificar a necessidade de planejamento estratégico nas microempresas.

Sendo que um dos factores apontados para o insucesso das microempresas é a falta de planejamento estratégico, esta pesquisa contribui para a redução do índice de mortalidade das microempresas.

REFERÊNCIAS

Bartle, Phil. **Planejamento, monitoramento e implementação.** Recuperado de <http://cec.vcn.bc.ca/mpfc/modules/mon-impp.htm>, 2011.

BASSO, Carlos. **Como garantir uma execução alinhada de seu planejamento estratégico.** Recuperado de https://crbasso.com.br/blog/quais-os-principais-desafios-na-gestao-de-pessoas-atualmente/?utm_source=blog&utm_campaign=rc_blo gpost, 2006.

Andrade, Gouveia. **Liderança organizacional.** Luanda: Creative, 2020.

Oliveira, J.A. **Introdução a economia** (4ª ed). Lisboa: Verbo, 2011.

Pedroza, Deivison. **Aprenda quatro etapas essenciais para o planejamento estratégico de empresas.** Recuperado de <https://www.consultoriaiso.org/aprenda-quatro-etapas-essenciais-para-o-planejamento-estrategico-de-empresas/>, 2017.

Rocha, Marcos Luiz Martins. **A estratégia e o cenário dos negócios: metodologia para implementação e avaliação das estratégias corporativas.** Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2006

Rocha, J.V. **Fundamentos do marketing.** Rio de Janeiro: Rio, 2016.

Rovina, Jackon. (2018). **Etapas do planejamento estratégico.** Recuperado de <https://www.euax.com.br/2018/10/etapas-do-planejamento-estrategico/>, 2018.

Santos, E. M. **Aprisionamento tecnológico: novos desafios da gestão das estratégias organizacionais na era da informação.** São Paulo: Saraiva, 2020.

Vunge, D. **A doença do dinheiro.** Luanda: Creative, 2018.

A MUNICIPALIZAÇÃO DO TRÂNSITO NO AMAZONAS

THE MUNICIPALIZATION OF TRAFFIC IN AMAZON

Rodrigo de Castro Nery ¹

RESUMO

O município, mesmo aquele de pequeno porte, deve assumir o seu trânsito, pois o CTB é feito principalmente para preservar as vidas das pessoas no trânsito sejam pedestres, ciclistas, motociclistas ou motoristas de automóveis, caminhões ou ônibus. Por menor que seja a cidade, deve ser feito tratamento especial para a circulação segura dos pedestres, dos ciclistas ou das carroças. O trânsito não é feito só de automóveis ou caminhões, ele é composto por pessoas, animais em grupos isolados ou não para fins de locomoção. A cidade será tão mais saudável quanto mais seguro for o deslocamento de pessoas e bens. Como a prefeitura é responsável pela autorização das construções de edificações que atraem ou geram deslocamentos de pessoas e veículos, é forçoso reconhecer que ela própria é a responsável pela situação criada no trânsito e, portanto, pela solução dos problemas decorrentes. É a Prefeitura que autoriza, também, que uma casa possa se transformar numa lojinha ou eventualmente numa escolinha, passando a gerar um número de deslocamentos muito maior do que o inicial, provocando um aumento considerável de veículos e pessoas na via e na região.

PALAVRAS-CHAVE: Trânsito; Municipalização; Prefeituras; Amazonas; Código de Trânsito.

ABSTRACT

The municipality, even the small one, must take on its traffic, since the CTB is made mainly to preserve the lives of people in traffic, whether pedestrians, cyclists, motorcyclists or drivers of cars, trucks or buses. No matter how small the city, special treatment must be given for the safe circulation of pedestrians, cyclists or carts. Transit is not just about cars or trucks. The city will be all the healthier the safer the movement of people and goods. As the city hall is responsible for authorizing the construction of buildings that attract or generate displacement of people and vehicles, it is necessary to recognize that it is itself responsible for the situation created in traffic and, therefore, for the solution of the resulting problems. It is the Municipality that also authorizes that a house can be transformed into a shop or possibly a school, starting to generate a much larger number of displacements than the initial one, causing a considerable increase of vehicles and people on the road and in the region.

KEYWORDS: Transit; Municipalization; City Halls; Amazons; Traffic Code.

¹ Mestrando em Ciências da Educação PELA ACU - Absolute Christian University; Graduado em Gestão de Marketing (UNIP); Especialista em Gestão e Direito de Trânsito (LÍDER); Especialista em Docência para o Ensino Superior. **E-mail:** digonery22@hotmail.com. **Currículo Lattes:** lattes.conpq.br/9474789338506975

INTRODUÇÃO

Ao considerar a quantidade de 5.570 municípios brasileiros e a composição de órgãos e entidades executivos de trânsito e rodoviários da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, observa-se que menos de 25% deste número não está integrado ao Sistema Nacional de Trânsito.

No Amazonas, dos 62 municípios somente 13 cidades estão integradas ao SNT, ou seja, somente 17% desse número. Mas, qual seria o motivo desse número tão baixo tanto no Brasil quanto em nosso estado do Amazonas?

Precisamos utilizar as vias públicas todos os dias para exercitar nossas atividades sociais, comerciais, educacionais e tantas outras essenciais à vida humana. Mas nem sempre a interação pedestre-veículo tem sido satisfatória, pois o espaço para circulação é muito limitado e a demanda é cada vez maior da ocupação do solo público municipal, bem como o aumento da aquisição de veículos automotores de toda ordem e modelos. Tudo isso traz consequências na má qualidade de vida dos municípios, aumentando naturalmente seu grau de stress. Sem falar nas brigas em meio ao trânsito, nos acidentes e no aumento nos níveis de poluição ambiental. Toda essa complexidade carente de recursos para viabilizar engenharia de tráfego, criar espaço para estacionamento de veículos e faixas de pedestres, sinalizar as vias, construir rotatórias e passarelas, entre outras medidas importantes como projetos e campanhas educativas.

Percebemos que quando falamos de trânsito também falamos de educação, de saúde e de segurança pública.

Toda essa demanda desordenada de problemas nos grandes centros urbanos e nas cidades de porte médio têm levado muitas autoridades a serem pressionadas para efetivar a municipalização do trânsito com o fito de melhoras essas condições.

A pressão da população é legítima, pois comumente não há um retorno dos tributos pagos ao poder público em melhorias para o trânsito e por outro lado, na conjuntura jurídica nacional, o município tem plena responsabilidade em gerir o trânsito urbano em virtude do princípio federativo que constitui uma sólida ideia da organização do nosso país, bem como do notório embasamento legal expresso através do Código de Trânsito vigente.

Esse fundamento constitucional coloca o município no corpo federativo que compõe a união indissolúvel da nossa República.

Com o advento da Constituição Federativa de 1988, os municípios são considerados entes federados, com autonomia administrativa, financeira e política, instituindo nova lógica de funcionamento na estrutura federativa.

Portanto, o município passa a ter a competência de planejar e executar o adequado desenvolvimento urbano em seus limites territoriais.

Não há dúvida de que os problemas que o cidadão reclama acontecem no âmbito das cidades e não na União. Assim, os gestores públicos municipais devem ter a constante preocupação de identifica-los e procurar alternativas para solucioná-los.

Para se alcançar a autonomia dos municípios é indispensável a divisão de competências de forma funcional e adequada para garantir o equilíbrio entre os patamares verticais da nossa organização política. Assim sendo, o município à despeito dos Estados e do Distrito federal, prevê a composição da Câmara dos Vereadores como ente legislativo e, portanto, tendo plena liberdade de produzir normas para viabilizar o desenvolvimento local das suas cidades. Essa liberdade de criar normas é que determina a descentralização e autonomia dos municípios através da municipalização.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa com abordagem descritiva, não experimental tecendo discursões sobre a temática.

OBJETIVOS

GERAL:

Investigar o número de municípios no estado do Amazonas que estão integrados ao Sistema Nacional de Trânsito.

ESPECÍFICOS:

- Examinar através de coleta de dados a quantidade de municípios que não estão integrados ao Sistema Nacional de Trânsito;
- Apurar junto aos órgãos o número de frotas de veículos e números de mortes em média;
- Apresentar um passo a passo de como realizar a integração dos municípios que não tem o trânsito municipalizado.

A MUNICIPALIZAÇÃO DO TRÂNSITO DE CARÁTER OBRIGATORIO

O capítulo II do Código de Trânsito brasileiro (CTB), no seu artigo 5º, define o que é o Sistema Nacional de Trânsito (SNT) e coloca o município como um dos componentes deste sistema. Frisa que cada componente federal, estadual e municipal deve criar seus órgãos executivos e trabalhar exercitando as atividades de planejamento, administração, normatização, educação, engenharia de tráfego, fiscalização, julgamento através da Junta Administrativa de Recursos de Infrações (JARI) e aplicação de penas e medidas administrativas.

Nesse sistema, composto por órgãos e entidades das diversas unidades da federação: União, Estados, Distrito Federal e Municípios, os mesmos tem a

competência (e obrigação) de cumprirem o que preceitua o artigo 21 do Código de Trânsito brasileiro (CTB), dentro da área de suas circunscrições. Veja:

Art. 21. Compete aos órgãos e entidades executivos rodoviários da União, dos Estados, do distrito federal e dos municípios, no âmbito de sua circunscrição: I - cumprir e fazer cumprir a legislação e as normas de trânsito, no âmbito de suas atribuições; (...).

No artigo 24, incisos VI e VII do CTB, está expresso especificamente que aos órgãos municipais cabe a fiscalização do trânsito, transporte e circulação, inclusive utilizando o poder de polícia administrativo para impor multa e adotar medidas cabíveis de apreensão de veículos e recolhimentos de habilitação, a fim de adequar o condutor infrator à norma vigente.

Mas o Código de Trânsito brasileiro impõe essa função ao Município? A própria Constituição esclarece que o município é parte indissolúvel da estrutura federativa. Portanto, cabe ao Município a responsabilidade em matéria de interesse local, neste caso específico, o trânsito urbano das cidades.

O município tem base no artigo 30, inciso II da CF/88, onde estabelece que ao mesmo cabe complementar a legislação federal e estadual, no que couber. Ele tem autonomia para organizar o trânsito urbano. O Código de Trânsito Brasileiro corrobora com a inserção dele no SNT - Sistema Nacional de Trânsito.

As competências do município referente às questões de trânsito estão delineadas no artigo 24 do (CTB).

Art. 24. Compete aos órgãos e entidades executivos de trânsito dos Municípios, no âmbito de sua circunscrição: (Redação dada pela Lei nº 13.154, de 2015)

I - Cumprir e fazer cumprir a legislação e as normas de trânsito, no âmbito de suas atribuições;

II - (...).

XXI - vistoriar veículos que necessitem de autorização especial para transitar e

estabelecer os requisitos técnicos a serem observados para a circulação desses veículos.

§ 1º (...).

§ 2º Para exercer as competências estabelecidas neste artigo, os Municípios deverão integrar-se ao Sistema Nacional de Trânsito, conforme previsto no art. 333 deste Código.

O CONTRAN – Conselho Nacional de Trânsito, por meio da Resolução 296/2008, estabelece que o município crie mecanismos capazes de exercer cinco funções fundamentais: Fiscalização, educação, engenharia de tráfego, controle e análise de estatística e julgamento de recursos de infrações administrativas (JARI).

A partir de sua integração ao Sistema Nacional de Trânsito - SNT, o município passa a cumprir o teor constante no artigo 24 do Código de Trânsito Brasileiro como, por exemplo, o previsto no inciso “X”, que regulamenta “a implantação e operação do sistema de estacionamento rotativo” conhecido como “Zona Azul”, sistema implantado com sucesso na cidade de Manaus (capital).

Outro tema interessante são as interdições da via pública, que são admitidas, desde que observadas as disposições previstas no artigo 95 do CTB “Nenhuma obra ou evento que possa perturbar ou interromper a livre circulação de veículos e pedestres, ou colocar em risco sua segurança, será iniciada sem permissão prévia do órgão ou entidade de trânsito com circunscrição sobre a via”. Essas interdições devem sempre levar em consideração os princípios da Administração Pública relacionada ao interesse público e, também, ao direito de ir e vir das pessoas.

O SISTEMA NACIONAL DE TRÂNSITO

O código de trânsito brasileiro de 1997, que vigora desde 1998, trouxe uma reformulação do Sistema Nacional de Trânsito, especialmente pela

inclusão dos municípios até então sem atribuições em matéria de trânsito. Com o novo desenho, cada um dos entes federados passou a ter suas atribuições, sejam elas exclusivas, comuns ou concorrentes, especialmente em matéria de planejamento, execução e fiscalização, como define o CTB:

O Sistema Nacional de Trânsito é o conjunto de órgãos e entidades da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios que tem por finalidade o exercício das atividades de planejamento, administração, normatização, pesquisa, registro e licenciamento de veículos, formação, habilitação e reciclagem de condutores, educação, engenharia, operação do sistema viário, policiamento, fiscalização, julgamento de infrações e de recursos e aplicação de penalidades. (Art. 5º, BRASIL, 1997).

Com o novo desenho do SNT, a municipalização do trânsito torna-se oportuna a fim de melhorar o planejamento e a gestão por parte dos municípios, permitindo que o desenvolvimento urbano seja também tratado sob a ótica das políticas públicas de transporte urbano e de gestão do trânsito (SILVA, 2007).

A INTEGRAÇÃO DOS MUNICÍPIOS AO SNT.

A integração dos municípios ao SNT, a chamada municipalização, é o processo legal onde o município assume suas responsabilidades pelos serviços relacionados ao trânsito. Entre os benefícios da municipalização, o Departamento Nacional de Trânsito (Denatran) elenca: a redução dos problemas relativos ao trânsito já existente; a aproximação da administração municipal com a população; o respeito pela qualidade de vida dos moradores; e o fortalecimento da democracia e da cidadania do trânsito brasileiro (DENATRAN, 2019).

A integração do município ao SNT “deve ser entendida como um regime de colaboração entre os

três níveis de governo, em que cada um faz sua parte e todos, juntos, trabalham pelo trânsito em condições seguras e em defesa da vida” (CNM, 2013 p. 37).

Ao integrar o município ao SNT, o município cria condições para uma gestão orientada para as necessidades e expectativas da população. Neste sentido, “não é possível classificar uma administração municipal em ideal se não houver uma preocupação da mesma com os aspectos ligados ao trânsito municipal” (FARIA, 2008 p. 36).

Essa preocupação já era objeto de estudo em 2010 quando a Associação Nacional de Transportes Público (ANTP), o Conselho Estadual para Diminuição dos Acidentes de Trânsito e Transportes (CEDATT) e o Instituto de Engenharia (IE) elaboraram a proposta para o Brasil para redução de acidentes e segurança viária. Essa proposta é a mobilização do Brasil com Década (2011-2020) de Ações pela Segurança Viária proclamada pela ONU. As dificuldades de integração dos municípios brasileiros ao Sistema Nacional de Trânsito (SNT) são manifestas na proposta, onde a ação de número 5 do Sistema de Gestão visa integrar os municípios ao SNT, em uma quantidade de 30 por ano durante a referida década (ANTP/CEDATT/IE, 2011).

A estrutura legal exigida para a municipalização do trânsito envolve investimentos significativos. Por isso, “apesar das vantagens intrínsecas da municipalização do trânsito, os municípios brasileiros têm relutado em assumir o encargo desta municipalização” (FRANÇA & JACQUES, 2007 p. 2). A resistência dos municípios pequenos se deve aquilo que Bavoso (2014) aponta como ausência de consideração pela diversidade de municípios existentes no Brasil quando da criação da lei. Além disso, Schmidt (2013) lembra que a maioria dos estados não tem apresentado ações efetivas para estimular e apoiar seus municípios no processo de municipalização.

O PASSO A PASSO DA MUNICIPALIZAÇÃO

O presente subtópico se apresenta como importante roteiro básico para facilitar nossa compreensão sobre implantação da municipalização do trânsito urbano das cidades, levando em consideração a competência já mencionada nos tópicos anteriores que tomamos por base a Carta Magna, o Código de trânsito vigente e as resoluções do CONTRAN.

Sem dúvida é uma tarefa impossível para a União desenvolver o trânsito de forma eficiente num país de dimensões continentais, por isso é necessário que os Estados e principalmente as cidades sejam convocadas (diria até obrigadas) a participarem ativamente das transformações na área de trânsito.

Infelizmente, os chefes dos poderes executivos municipais têm sido muito omissos em organizar o trânsito ao longo dos anos, desde a entrada em vigor da Lei nº 9.503/1997 (Código de Trânsito Brasileiro) em 1998 até nossos dias.

Apesar de existirem vários países europeus que desenvolvem uma excelente política de trânsito e possuem populações bastante civilizadas neste aspecto, devido o grau de instrução e cultura avançadas, os problemas de trânsito ainda são uma preocupação mundial. Em 2009, A Organização Mundial da Saúde divulgou o número alarmante de 1,3 milhão de mortes no trânsito em 178 países durante dez anos, podendo aumentar ainda mais nos próximos anos. Em decorrência disso, em maio de 2011 foi lançada na UNO (União das Nações Unidas), localizada em New York - USA, a Década de ação pela segurança no trânsito 2011-2020, onde vários governos se comprometeram a investir em prevenção contra acidentes.

Talvez seja a hora das autoridades brasileiras mostrar interesse pelo assunto e assumir definitivamente a organização do trânsito nas várias esferas da federação, especialmente no município. No Brasil, de acordo com dados oficiais do IPEA, os acidentes de trânsito consomem cerca de R\$ 28 bilhões de reais ao ano nos centros urbanos e nas estradas.

As questões de trânsito têm íntima relação com a Educação e a Saúde, pois quando a cultura é de desrespeito às regras de trânsito, ocorrem as infrações e a negligência e resultam muitas vezes em acidentes, alguns graves. O acidentado é encaminhado à rede pública de saúde gerando despesas ao Estado.

Considerando as competências previstas no artigo 24 do CTB (BRASIL, 1997), a estrutura mínima necessária para o município integrar ao SNT é apresentada na Figura abaixo:

Figura 1. Estrutura administrativa para integrar ao SNT



FONTE: Elaborada Pelo Autor

Como a cidade deve proceder na integração ao Sistema Nacional de Trânsito (SNT) para implantar a municipalização? Inicialmente, é indispensável uma face administrativa para se regulamentar a integração e a municipalização do trânsito.

A resolução nº 296/2008 do CONTRAN estabelece os requisitos básicos e necessários para que o município se integre ao Sistema Nacional de Trânsito (SNT).

De acordo com a resolução, o município inicialmente deverá criar uma estrutura organizacional constituindo o órgão Executivo Municipal, conforme prevê o artigo 8º do código de trânsito vigente.

A este órgão Executivo Municipal caberá a missão de executar uma série de tarefas previstas no artigo 24 do CTB.

Segundo o artigo 1º da Resolução nº 296/2008, ao órgão municipal executivo de trânsito está vinculado setores estruturais de Engenharia de tráfego,

fiscalização e operação de trânsito, educação de trânsito, coleta, controle e análise estatística de trânsito e a JARI (Junta Administrativa de recursos de infrações), que irá analisar e julgar os recursos interpostos pelos condutores que sofreram autuações administrativas de trânsito.

Além disso, o município deverá encaminhar dados e documentação ao CETRAN (Conselho Estadual de Trânsito), anexo, solicitando a integração ao Sistema Nacional de Trânsito (SNT).

A documentação e dados constam no artigo 2º da mesma resolução.

Art. 2º Disponibilizadas as condições estabelecidas no artigo anterior, o município encaminhará ao respectivo Conselho Estadual de Trânsito – CETRAN, os seguintes dados de cadastros e documentação: I – denominação do órgão ou entidade executivo de trânsito e/ou rodoviário, fazendo juntar cópia da legislação de sua constituição; II – identificação e qualificação das Autoridades de Trânsito e/ou Rodoviária municipal, fazendo juntar cópia do ato de nomeação; 2 III - cópias da legislação de constituição da JARI, de seu Regimento e sua composição; IV – endereço, telefones, fac-símile e e-mail do órgão ou entidade executivo de trânsito e/ou rodoviário.

Seguindo a orientação da resolução acima referida, o município que delegar o exercício das atividades previstas no Código de Trânsito brasileiro (CTB) deverá comunicar sua decisão ao CETRAN e DENATRAN num prazo de sessenta dias, enviando cópias dos dados e documentos já citados.

O CETRAN fará inspeção e emitirá certificado aprovando sua integração caso haja a existência das condições mínimas para o pleno exercício das competências legais ao Município e ao DENATRAN. Caso o município precise corrigir algum item obrigatório, como por exemplo a instalação da JARI, o CETRAN dará prazo para correção e marcará nova inspeção.

Após cumprida as exigências mínimas, o CETRAN certificará o município estando este apto a exercer as funções de trânsito.

A MUNICIPALIZAÇÃO DE TRÂNSITO NAS CIDADES DO AMAZONAS

Os municípios de um modo genérico tiveram sua esfera de competência largamente ampliada no tratamento das questões de trânsito urbano no CTB. Como já mencionamos anteriormente é no âmbito do município onde o cidadão comum efetivamente mora, trabalha e se “locomove”, mantendo diariamente seus laços familiares, comunitários e de expressão socioeconômica.

Após o passo a passo da integralização do município ao Sistema Nacional de Trânsito, o município assume a responsabilidade de organizar seu órgão gestor e de planejar projetos para operacionalizar a fiscalização no perímetro urbano e nas suas estradas municipais.

A Prefeitura também passa a desempenhar tarefas de educação e aplicação de penalidades administrativas quando de infrações despenhadas pelos agentes municipais de trânsito.

Algumas cidades do Estado do Amazonas aderiram ao SNT, mas de fato pouquíssimas executam as ações de educação, sinalização e fiscalização de trânsito.

De acordo com o site oficial do DENATRAN, as cidades que aderiram ao Sistema Nacional de Trânsito são em número de treze, ou seja, apenas 17% das 62 cidades do Amazonas estão integralizadas ao SNT até o ano em curso. São elas: Apuí, Coari, Itacoatiara, Manacapuru, Manaus, Maués, Parintins, Presidente Figueiredo, Rio Preto da Eva, Tabatinga e Tefé. Entretanto, apenas três cidades, Manaus (capital), Manacapuru e Iranduba, conseguiram estruturar seus órgãos executivos municipais de trânsito e efetivarem os Agentes de Trânsito para fiscalizarem e aplicarem os

autos de infrações (multas de trânsito). As demais cidades amazonenses não concluíram os procedimentos para a execução definitiva da gestão municipal de trânsito, como por exemplo, as Criações dos cargos executivos e da Junta Administrativa de Recursos de Infrações-JARI e procedimentos de certames para concursos públicos para nomeações de agentes municipais de trânsito e fechamento de convênio para conseguirem o talonário.

Um dos fatores que motivaram o fracasso da organização do trânsito nas cidades foram as questões eleitoreiras, ou seja, os Prefeitos e Vereadores das cidades amazonense tinham uma visão muito medíocre sobre o tema trânsito e sua importância e durante anos decidiram usar o trânsito como moeda eleitoreira e protelar a municipalização passando o problema para seus sucessores. Com isso, deixaram de realizar as políticas públicas necessárias e de contribuir para as melhorias no trânsito. Resultado: condutores mal educados, caos nos centros urbanos e milhares de mortes nas vias de trânsito rápido.

Resultante desse comportamento foi a imensa dificuldade da Polícia Militar de Trânsito em fiscalizar as cidades no que lhe compete, pois as pessoas estavam muito viciadas com o “protecionismo político” que interferia no serviço policial junto a lideranças políticas.

A MUNICIPALIZAÇÃO DO TRÂNSITO URBANO NA CIDADE DE CARAUARI

A cidade de Carauari e as demais 48 cidades, ainda não aderiu ao SNT e caminha a passos lentos para a municipalização do trânsito. Existem dados e informações a respeito de Boa Vista do Ramos que merecem atenção e nos remete a avaliar a real situação da cidade, principalmente levando em consideração que a mesma possui uma população calculada em 28.294 habitantes, no último censo 2010 e segundo o sítio oficial do DENATRAN, esta possui uma frota de veículos

2.134 veículos entre veículos automotores, motocicletas e similares no último relatório de 2015.

Carauari é um município brasileiro no interior do estado do Amazonas, Região Norte do Brasil. Pertencente à mesorregião do Sudoeste Amazonense a microrregião de Juruá, com distância de 788 km da capital de Manaus. A cidade de Carauari está localizada à margem esquerda do Rio Juruá, em terreno bastante elevado e acidentado.

Carauari atrai um grande número de pessoas de forma flutuantes da microrregião do Juruá em determinados dias da semana, principalmente em virtude das atividades comerciais, dos atendimentos médicas, dos deslocamentos para as faculdades pois a mesma possui uma Universidade Estadual; e, também, nos sábados por ocasião da Feira Livre da cidade, este fluxo aumenta ainda mais em virtude do deslocamento das pessoas dos municípios circunvizinhos.

Suas maiores festas são o Carnaval animado pelos blocos de rua e clubes, e os festejos da Comunidade Nossa Senhora Imaculada Conceição, padroeira da cidade, que acontece sempre no mês de novembro.

Por toda essa demanda de trânsito urbano é que a Cidade de Carauari necessita de planejamento e de organização em diversos setores dessa área.

Como se vê, é lamentável saber que a falta de interesse do poder público dos municípios em integrarem-se ao SNT o legislativo usa de dificuldades para criar obstáculo e retardar a implantação da municipalização do trânsito em Carauari e demais cidades do Amazonas. Infelizmente, a cidade de Carauari anda a passos muito lentos nesse processo. Os problemas de falta de espaço para estacionar, ausência de faixas de pedestres e de sinalização, a falta de engenharia de tráfego, parecem não sensibilizar o poder público que prefere investir em eventos, como o Carnaval, por exemplo, onde são gastos alguns milhares de reais. Há uma pergunta que nos inquieta, porque não relocar recursos desses eventos ou de publicidade, para

a efetiva municipalização do trânsito urbano de Carauari, que é tão vital e necessária?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término desse artigo podemos elaborar sugestões à cerca da efetivação da municipalização do trânsito nos municípios do Amazonas, buscando responder de forma simplória os diversos aspectos tratados neste estudo.

Inicialmente, afirmamos categoricamente que a municipalização do trânsito é prevista no nosso ordenamento jurídico estando embasado na Constituição Federal, no Código de Trânsito Brasileiro e nas Resoluções do CONTRAN. Portanto, não há o que se discutir quanto à sua legalidade.

Com relação à municipalização do trânsito urbano no âmbito da cidade de Carauari, o poder executivo deve analisar a necessidade do serviço priorizando-o observando tecnicamente o tamanho da estrutura necessária e fazendo ajustes financeiros relocando recursos para esse setor. Esperar o município sair do limite prudencial parece não ser a saída mais adequada para resolver o problema.

Essa política pública não pode ser deixada de lado ante o abismo que se encontra nosso trânsito urbano.

Se o município se encontra em situação financeira desfavorável, o chefe do poder executivo tem alternativas concretas de municipalizar o trânsito de forma a evitar maiores gastos, mas preenchendo todos os requisitos exigidos.

Em tempos de crise o gestor precisa ser criativo e, neste caso específico, poderia nomear, por exemplo, um funcionário efetivo do setor de tráfego que possa preliminarmente identificar os principais problemas ou demandas existentes no âmbito do município, tais como a falta de vagas em estacionamento rotatório e buscar as soluções em conjunto com parceiros.

Outra alternativa seria a aquisição de mão de obra vinda com a criação da Guarda Municipal Carauariense, transformando a nomenclatura de “vigilantes” para “Guardas Municipais” e a partir desse quadro de profissionais, qualificar agentes públicos para servirem como Agentes Municipais de Trânsito, sem ferir qualquer norma jurídica, conforme recente entendimento do STF.

No início da estruturação podem ser utilizadas duas salas do próprio prédio da Secretaria de infraestrutura, acomodando de forma organizada toda a equipe administrativa e as preleções matinais com o efetivo de serviço podem ser proferidas no auditório da Prefeitura Municipal.

Observando a lei que dispõe sobre a municipalização do trânsito de Carauari verificamos que foi criada uma coordenadoria subordinada à Secretaria de Infraestrutura e Obras. Essa iniciativa, a meu ver, foi acertada, pois gera mais economia visto que a coordenadoria possui uma estrutura bem menor que uma secretaria.

Para não onerar, os cargos que compõem a estrutura administrativa da Coordenadoria Municipal de Trânsito, nos setores de Fiscalização, Educação de Trânsito e de Controle e Análise de Estatísticas de Trânsito, poderiam ser preenchidos por funcionários públicos do próprio município que possuam curso na área de segurança pública, um docente e um técnico em programas de computação, respectivamente. Bem como os componentes da JARI que podem ser também ao menos dois funcionários efetivos. Quanto ao cargo do Departamento de Engenharia e Sinalização, o município poderá contratar um profissional que elaborasse projetos sem a necessidade de o profissional vir obrigatoriamente a dá expediente administrativo na cidade diariamente, já que a gratificação de apenas R\$ 1.000,00 (um mil reais) fixada na lei municipal é não atrativa.

Caso o município opine por firmar convênio com o DETRAN-AM, colocando os Policiais Militares ou NEOT.

A consciência dos prefeitos neste contexto é muito importante, pois assumir a municipalização do trânsito não é simplesmente fiscalizar, autuar, aplicar a penalidade de multa e arrecadar os valores das multas, mas acima de tudo, proporcionar o bem estar das pessoas.

Nesse contexto específico de municipalização de trânsito o gestor deve acima de tudo avalia o custo-benefício.

As ações no trânsito controlando ou incentivando o desenvolvimento urbano das cidades através de políticas de estacionamento, projetos de sinalização, campanhas educativas, faixas de pedestres entre outros, podem ser traduzidas em melhorias para a qualidade de vida da população.

Por fim, municipalizar o trânsito é estabelecer políticas públicas que beneficiarão a coletividade no trânsito. Se há a alegação de que a implantação da municipalização do trânsito é “onerosa”, mas que de outra forma implique em qualidade de vida da população traduzidas em redução de acidentes, melhor sinalização da cidade, organização de estacionamento público, redução nos gastos na saúde, melhorias na educação dos condutores e pedestres; sem dúvidas o benefício será maior que o custo. Afinal, contribuimos com diversos tributos para termos, essencialmente, serviços públicos de qualidade. Ou seja, um retorno fidedigno daquilo que contribuimos e que deve ser muito bem administrado por aqueles que elegemos.

REFERÊNCIAS

ANTP/CEDATT/IE. Proposta para o Brasil para redução de acidentes e segurança viária. Associação Nacional de Transportes Públicos. Conselho Estadual para Diminuição de Acidentes de Trânsito e Transportes. Instituto de Engenharia. Década de Ação pela Segurança no Trânsito 2011-2020, Resolução ONU nº 2, de 2009. 2011.

BAVOSO, Natália Couto. O Sistema Nacional de Trânsito e os municípios de pequeno porte. Dissertação de Mestrado. UFMG, 2014.

BOTELHO, Milton Mendes. Manual de controle interno: teoria e prática. 1ª ed., 4ª reimp. Curitiba: Juruá, 2007.

BRASIL. Lei n.º 9.503, de 23 de setembro de 1997. Código de Trânsito Brasileiro. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9503.htm Acesso em: 10/03/2019.

CAPACIDADES. Curso para integração de municípios ao SNT. Disponível em <http://www.capacidades.gov.br/>. Acesso em 11/03/2019

CNM (Confederação Nacional de Municípios). Municipalização do Trânsito. Brasília: CNM, 2013.

_____. Código de Trânsito Brasileiro. Instituído pela Lei nº 9.503, de 23 de setembro de 1997 – 2 ed. Brasília: DENATRAN, 2007. DENATRAN – Departamento Nacional de Trânsito. Site Institucional com a relação dos Municípios integrados ao SNT. Disponível em Acesso em: 17/03/2019.

DI PIETRO, Maria Sílvia Zanella. Direito Administrativo. Ed. 27. – São Paulo: Atlas, 2014.

FARIA, Leonardo Rocha. Municipalização do Trânsito: análise da competência de gestão local da circulação prevista no Código de Trânsito Brasileiro, a partir da experiência de municípios mineiros. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Uberlândia, 2008.

FREIRE, Paulo. Educação para a consciência | - Sinpro-DF. Disponível em: www.sinprodf.org.br/paulo-freire-educacao-para-a-consciencia. Acesso em 03/11/2019

FRANÇA, Luis Claudio Rodrigues de. JACQUES, Maria Alice Prudêncio. Avaliação da eficácia da Gestão do Trânsito em Nível Municipal. UNB, 2007. Disponível em <http://www.redpgv.coppe.ufrj.br/index.php/pt-BR/producao-da-rede/artigoscientificos/2007-1/325-gestao-transito-avaliacao-anpet-2007/file>. Acesso em 02/04/2019.

GASPARINI, Diógenes. Direito Administrativo. 17 ed. atualizada por Fabrício Motta. – São Paulo: Saraiva, 2012.

Ipea – Instituto de pesquisa econômica aplicada Disponível em: www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com...ordering=6... Acesso em 04/11/2019.

MARINELA, Fernanda. Direito Administrativo. 8. Ed. – Niterói: Impetus, 2014.

MEIRELLES, Hely Lopes. Direito Municipal Brasileiro. 13 ed. São Paulo: Malheiros, 2003.

Municipalização do trânsito Disponível em: http://www.desttran.com.br/links/transito/legislacao_m_anual.pdf, acesso em 30/10/2015.

SCHMIDT, Vera Viviane. Descentralização federativa e coordenação intergovernamental: um estudo sobre a integração dos municípios brasileiros ao Sistema Nacional de Trânsito. Dissertação (Doutorado em Ciência Política) – Universidade de São Paulo, 2013.

SILVA, Regis Rafael Tavares da. Contribuição à Tomada de Decisão para a Integração dos Municípios Brasileiros ao Sistema Nacional de Trânsito. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Transportes) – Programa de Mestrado em Engenharia de Transportes, Centro de Tecnologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

O QUE A ESCOLA DE SUCESSO PRECISA TER? UMA BREVE DISCUSSÃO

WHAT DOES THE SUCCESS SCHOOL NEED TO HAVE? A BRIEF DISCUSSION

Bruno de Freitas Santos¹
Cristiano de Assis Silva²
José Guimarães Coelho Filho³

RESUMO

A escola é instituição de grande relevância e para que a mesma alcance os resultados exitosos. Na prática isso significa que são necessário articular políticas públicas voltadas para a melhoria educacional. **Objetivo:** o artigo tem como objetivo analisar a importância da escola para a formação e construção da idade humana, mediada sob a luz das práticas eficazes e dos recursos necessários para tal consolidação. **Método:** O tipo de estudo é bibliográfico, sendo realizado a partir de uma busca constante por dados oficiais e científicos sobre a temática, sendo realizado dentro de um período de sessenta dias. E o porquê dessa temática? Para uma construção de uma escola muito mais eficiente, que não ensine apenas conteúdos didáticos, mas valores, princípios e ética. **Resultados e Discussão:** Os resultados desta pesquisa, visam verificar a relevância das práticas educativas para uma vida bem sucedida. **Conclusão:** O estudo chegou à conclusão de que todo e qualquer ser humano, precisa do apoio e do trabalho pedagógico da escola para a sua construção enquanto cidadão e pessoa humana.

PALAVRAS-CHAVE: Escola; Educação; Qualidade;

ABSTRACT

The school is an institution of great relevance and for it to achieve successful results. In practice, this means that it is necessary to articulate public policies aimed at educational improvement. Objective: the article aims to analyze the importance of the school for the formation and construction of the human age, mediated in the light of effective practices and the resources necessary for such consolidation. Method: The type of study is bibliographical, being carried out from a constant search for official and scientific data on the subject, being carried out within a period of sixty days. And why this theme? To build a much more efficient school, which does not only teach educational content, but values, principles and ethics. Results and Discussion: The results of this research aim to verify the relevance of educational practices for a successful life. Conclusion: The study reached the conclusion that each and every human being needs the support and pedagogical work of the school for its construction as a citizen and human person;

KEYWORDS: School; Education; Quality;

¹ Mestre em Ciências da Educação pela ACU – Absolute Christian University. **E-mail:** brunofreitas2017@outlook.com.br. **Currículo Lattes:** lattes.cnpq.br/8624648555654769

² Pós Doutorando em Ciências da Educação; Doutor em Ciências da Saúde Coletiva e Mestre em Ciências da Educação pela ACU – Absolute Christian University. **E-mail:** cristiano.wc32@gmail.com. **Currículo Lattes:** lattes.cnpq.br/7723981451094769

³ Mestrando em Ciências da Educação pela ACU - Absolute Christian University. Especialização em Especialização em Saúde Mental. Faculdades Integradas de Patos, FIP. Graduação em Educação Física - Universidade Federal da Paraíba, UFPB. **E-mail:** Jfcoelho60@hotmail.com. **Currículo Lattes:** lattes.cnpq.br/1484065392524812

INTRODUÇÃO

A realização de políticas públicas educacionais mais eficientes é um dos principais recursos para se atingir a equidade educacional, seja qual for a modalidade educacional é preciso direcionar uma atenção para essa área tão necessária.

Conseguir atingir tais objetivos propostos pela escola é desafiador, porque inúmeras dificuldades e fatores que impediam a aprendizagem eficiente e, conseqüentemente, a construção da escola ideal, contribuindo para o chamado fracasso escolar. Desse modo, a escola ideal deve propiciar uma vivência significativa dentro do ambiente escolar,

Entender os fatores que influenciam para uma maior qualidade, ou seja, o que favorece o sucesso escolar. Pesquisar quais seriam as “possíveis causas” do fracasso escolar, buscando as possíveis soluções para se alcançar o êxito educacional.

Diante do exposto, a situação problema que nortearam este trabalho foram as seguintes: Como combater as deficiências e lacunas da educação? Quais as medidas e quais os recursos a serem adotados para englobar as práticas educativas mais funcionais e eficazes?

Sem se esquecer de priorizar o pilar da educação humanizadora, que oferece um espaço privilegiado com competências e habilidades para que todo esse processo aconteça em sua totalidade? Assim, surgem as seguintes indagações: Que recursos podem ser usados para obter e manter uma educação equitativa? Que estratégias são mais eficazes para assegurar, a construção de uma tal educação?

Assim, o objetivo do presente artigo é analisar a relevância das práticas educativas para todos. A justificativa, que impulsionou a elaboração desse artigo é a busca por ações, que auxiliem na obtenção e manutenção da educação inclusiva e humanizadora.

A estrutura desse trabalho se dá por meio de uma apresentação dos posicionamentos de alguns

teóricos, acerca da temática logo acima citada, mostrando os pontos convergentes e divergentes.

MÉTODO

A presente pesquisa trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa traçando cunho de revisão bibliográfica a fim de ressaltar os muitos benefícios da escola ideal para a formação e construção da cidadania. Para isso foi realizada uma busca nas seguintes bases de dados nacionais e internacionais: SciELO (www.scielo.br), e na plataforma de busca Google Acadêmico (<https://scholar.google.com.br>). Os termos usados foram: educação, qualidade e sucesso. A busca e seleção dos artigos contemplados ocorreram entre julho de 2020 e setembro de 2020.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ano de 2020 foi marcado por muitas mudanças, e muitas delas mudanças drásticas, principalmente por causa do processo pandêmico, que afetou a todo o sistema educacional e numa esfera global todo planeta em todos os aspectos da sociedade, desde os mais simples até os mais complexo.

Nesse sentido foram desenvolvidas várias modalidades de ensino, como o ensino remoto, o ensino híbrido, as novas metodologias e tecnologias ganharam peso e muita importância, para tentar suprir as necessidades de se ministrar aulas e ao mesmo tempo, proteger aluno e professores e todos os demais envolvidos dentro desse processo, chamado ensino e aprendizagem. Tudo em nome dos protocolos de segurança e proteção da vida humana (PERRENOUD,2000).

Os temas emergentes, os conteúdos didáticos e as falas do professor e os principais exames de avaliação do país, sendo repensados em formato digital, para se evitar aglomerações e preservar a vida humana, frente a

tantas situações adversas, que foram capazes de dizimar tantas vidas em todo o planeta.

Tudo isso, foi necessário para que o processo educacional, não parasse e que a aprendizagem continuasse prosseguindo o seu curso. Assim, o planejamento por parte das escolas, foi muito mais estratégico, para que o conhecimento continuasse e que a aprendizagem mesmo a distância fosse paulatinamente construída (PERRENOUD,2002).

Mesmo sendo pegos de surpresa com muitos desafios, sem precedentes a educação precisa acontecer em sua plenitude, em meio a tantas situações adversas, que surgiram e que muitas delas ficaram, sem resposta e sem a intervenção correta.

Nesse contexto Grisay (1998) as práticas pedagógicas, a ação da gestão educacional, o comportamento do aluno e do professor, precisaram ser reformuladas para assegurar que o direito ao aprendizado do aluno, não fossem prejudicados, mesmo sabendo, que os prejuízos foram incalculáveis, a nível de conhecimento, de comunicação e aprendizado.

Uma vez, que parte desse alunado se encontravam em situações de precariedade e de extrema pobreza, e vítimas das desigualdades sociais, não tiveram acesso aos espaços virtuais de ensino. Para, que tal conhecimento, fosse de fato consolidado, mas não apenas isso, era preciso intervir dentro de tantas áreas carentes e preocupantes, que contribuem para, que o ensino se tornasse defasado e deficiente para o menos favorecidos, tais como a má alimentação, a falta de segurança pública e os péssimos estados da saúde pública (ROEGIERS,2000).

As escolas, universidades e faculdades desde os níveis mais básicos até os graus mais elevados, precisaram se reinventar e superar diversos desafios de gestão, da falta de recursos, a resistência da comunidade escolar, dos descasos com a educação e tantas outras situações, que aqui não foram citados.

Com os aprendizados comprometidos de 2020, as lacunas deixadas no ensino, na formação e no

sistema emocional do sujeito são muitos. Aquilo que, deveria ter sido aprendido e não foi. Diante de inúmeras incertezas, foram precisas estratégias e visão de futuro, para que a escola tivesse êxito (CRAHAY,2000).

Entender a educação e seu funcionamento são necessários compreender os principais pontos de atenção e de investimento, que a escola precisa, para ter um progresso bem-sucedido. E isso, envolvem vários aspectos como saúde, alimentação, segurança pública e lazer e trabalho. Para o sucesso educacional, várias áreas precisam estar em concomitância com uma boa gestão, ensino, finanças, comunicação e inovação. Todos esses elementos, são imprescindíveis para se alcançar os sucessos escolares.

A escola não comporta, não dá conta de tantas necessidades a serem cumpridas, onde muitas funções são atribuídas a ela, sem ser sua obrigatoriedade. Dessa forma, a escola, que temos é defasada e deficiente, sendo impedida de oferecer excelência no ensino, por ns situações e circunstâncias que a cerca. A escola exitosa e de sucesso, requer uma gestão à altura, mediada pelos recursos financeiros necessários para fazer fluir de fato, um ensino proveitoso e transformador (MAMEDE-NEVES,2003).

O sucesso educacional, não é só questão de modernização é preciso investir em tecnologia de ponta nas mais diferentes áreas da escola, desde a gestão até o chão da escola. Obviamente, não existem soluções mágicas para sanar os problemas da educação, mas é possível transformar a realidade da escola positivamente.

Com um sistema de gestão escolar, eficaz é possível amenizar muitos dos problemas existentes. O formato presencial ou a distância tem diariamente suas dificuldades, vantagens e benefícios. A visão global da escola, engloba muitos aspectos, que vão muito além de meras informações administrativas, pedagógicas, acadêmicas, financeiras. Desse modo, é necessário atender todas essas necessidades de comunicação, gestão e de captação (OCDE,2001).

ENSINO HÍBRIDO

A potência de uma boa gestão escolar, é parte imprescindível para de consolidar o sucesso escolar. Os investimentos em tecnologia educacional, é uma das grandes necessidades, quando se almeja o sucesso. Assim, são necessários desenvolver, tais mecanismos para que tal realidade, seja positivamente transformada.

Muitas outras ferramentas, precisam ser acionadas para garantir a existência de uma escola equitativa e de acesso para todos. A escola, tem o desafio de garantir a segurança pessoal e social dos indivíduos, sendo necessário criar um espaço acolhedor e confortável, para que aprendizagem aconteça em sua plenitude (PERRENOUD,2002).

O tempo bem administrado no processo de ensino aprendizagem, precisa ser otimizado, pois isso é fator determinante para o sucesso ou insucesso do processo. Ao pensarmos na escola, logo se pensar em promover uma educação de qualidade e impacto. Para isso, vários mecanismos, devem acontecer em concomitância (MAMEDE-NEVES,2003).

Macedo, (2014) explica que infelizmente, todo o processo educacional está precedido com muitas burocracias, que significa uma perda de tempo, afetando o andamento e os avanços. Valorizar o tempo investindo em educação é fundamental e para isso é necessário contar com inúmeras ferramentas e processos, que facilitarão o acontecimento de uma qualidade educacional.

A tecnologia pode ser, uma aliada na hora de construir uma aprendizagem favorável e satisfatória para todos, desde que seja, usada da forma correta. Ao investir em novas metodologias de ensino e criar estratégia de captação mais assertiva, é um caminho que precisa ser seguido com rigor e com eficácia, para se chegar no êxito educacional.

Com o apoio da tecnologia, a gestão escolar, terá maiores possibilidades e chances de consolidar um ensino e uma aprendizagem muito mais satisfatória.

A prioridade para uma educação de qualidade e exitosa se baseia na compreensão da realidade e a intervenção das mesmas é de suma importância para se alcançar o sucesso. As condições de ensino remoto, certamente apresentou inúmeras dificuldades, que impediu e ainda impedem o êxito desse conhecimento e a construção dessa aprendizagem (CRAHAY,2000).

É preciso entender o processo, as expectativas de aprendizagem, as habilidades a serem trabalhadas, as lacunas a serem preenchidas. O melhor caminho para trabalhar as lacunas de aprendizagem e manter a motivação, o engajamento e o planejamento estratégico em prol da consolidação da aprendizagem, tendo os recursos e as condições necessárias para isso (LIMA, *ET.AL*, 2020).

Em essência verificar o percurso de aprendizagem dos alunos, é um desafio a ser superado e trabalhado, em meio a tantas situações adversas. Os pré-requisitos para o progresso da aprendizagem, requer um plano de ação eficaz e assertivo, que contemplem todas as áreas, desde a saúde, educação, lazer, trabalho, alimentação. Que sirvam de suporte para se alcançar o alvo, que o sucesso educacional.(FLEITLICH-BILYK *et,al*. 2014).

O ensino híbrido ganhou força e intensidade e teve como aliada a participação da tecnologia, que tem funcionado como um oráculo. O preparo pedagógico é uma das possibilidades para que sejam, alcançados resultados promissores na educação. Especificidades e objetivos de ensino, precisam ser claros e direcionados para as necessidades, que precisam tanto de intervenções.

O ensino híbrido e remoto tem seu lado positivo, desde que seja explorado da forma correta, mas nada se compara com a presença de um profissional, bem habitado para intervir no emergir da dúvida e das dificuldades que se apresentam de diversas maneiras, e que precisam ser sanadas e tiradas

em pratos limpos, para permitir que a aprendizagem se consolide de forma efetiva (PERRENOUD,2002).

Quando se fala de ensino híbrido, há os pós e os contra, mas já se sabe da eficácia da modalidade EAD, que tem possibilitado sucesso e êxito, uma vez que o número de alunos matriculados cresceu significativamente, frente as necessidades do presente século. O que falta, ainda é um entendimento profundo do processo de aprendizagem e da sua construção. Pois, já foram comprovados que essa modalidade oferece também autonomia, flexibilidade e comodidade. O que é bem vinda dentro desse processo, principiante para aqueles, que já estão inseridos no mercado de trabalho.

A tecnologia como ferramenta é um forte aliada no processo de construção e reconstrução de saberes. Assim, o professor atua hoje, como um mediador da aprendizagem, um papel indispensável que vai de encontro às dificuldades dos alunos (DIONÍSIO & QUEIROZ,2019).

A tecnologia educacional trouxe para educação, trouxe uma nova forma de personalizar a jornada do conhecimento e da aprendizagem do sujeito, onde ele é promovido como protagonista de seu próprio aprendizado, deixando para trás o mero papel de receptor passivo de conhecimentos prontos e engessados.

Carrapato & Garcia (2017) explica que o grande trunfo do ensino híbrido, remoto ou presencial está na força de vontade, no querer e na disposição em aprender a aprender, no investimento e nas condições propícias para, que isso de fato aconteça.

Independente do modelo de ensino adotado pela escola, o planejamento, as ações, a garra e a determinação de todos os envolvidos dentro desse processo são indispensáveis para se consolidar o sucesso. A forma de aprendizagem a ser construída, precisa ter o caráter de significativa, onde a mesma permitirá nortear as ações do conteúdos didáticos em

prol da resolução de problemas das situações do dia a dia.

Desse modo, surgem inúmeras interrogativas, tais como: Quais ações necessárias para atingir o sucesso educacional? A resposta é simples investimentos nas áreas específicas e planejamento são as chaves para se alcançar o êxito, obviamente aliado a outras ações, que precisam acontecer em concomitância (BRASIL,2013).

Na educação, não se pode estabelecer prazos, muitas ações executadas hoje, só surtiram efeitos a longo prazo. Desse modo, cada ação precisa ser militicamente calculada para se atingir o alvo que a resolução de muitos problemas, que impedem que tenhamos uma educação exitosa. Desse modo, cada ação precisa ser consciente, o que fará total diferença nos resultados alcançados (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS,2015).

O planejamento é essencial, para que a escola obtenha bons resultados, mas é importante destacar que muitas outras ações, precisam ser aliadas. Uma delas é o investimento e o repasse de tais recursos, para que seja validado um ensino realmente significativo. É importante considerar, que só a função da escola, não é suficiente para alcançar o alvo do sucesso. Os recursos humanos é um instrumento decisivo na construção da aprendizagem e do conhecimento.

FINANÇAS EDUCACIONAIS

Para a UNESCO (2017) a educação se constrói com base na afetividade, no respeito mútuo e nos vínculos da amizade. No entanto, não se pode esquecer que as finanças educacionais, desempenham uma função primordial nessa construção e reconstrução da educação. O trabalho educacional é fruto de parcerias e do apoio de uma grande equipe multidisciplinar, que desde o simples porteiro até o ministro da educação, que está no mais alto escalão da sociedade. Todo esse

papel, quando são desenvolvidos adequadamente, preciosos são os resultados alcançados.

Investimentos na melhoria do ensino são necessários, desde as áreas mais simples até as mais complexas. As questões que afetam a escola, são muitas tais como, o descaso das autoridades em eminência, a corrupção, as desigualdades e as impunidades existentes que são gritantes em todas as áreas da sociedade. (KATZ, *et, al* 2018).

Outro grave problema, são as muitas burocracias, que circuncidam a educação e todas as áreas que permeiam por ela. Um modelo de sistema de Gestão educacional, precisa ser acionando e implantado para intervir positivamente na a realidade. Só assim, será, transformada positivamente nas realidades.

COMUNICAÇÃO EDUCACIONAL

Barreto & Rabelo (2015) afirma que a educação é sinônimo de comunicação e de diálogo aberto. E, é impossível se construir uma qualidade educacional, sem se espelhar na comunicação entre todos os agentes envolvidos dentro desse processo, tão crucial para formação e construção dos indivíduos. A comunicação tem ferramentas incríveis, que vão ajudar a educação evoluir quantitativamente e qualitativamente.

É impossível, se construir uma educação de qualidade sem ser, pautada ou mediadas pelos recursos tecnológicos, uma vez que estamos todos conectados o tempo todo. E essa gama de recursos digitais, tais como smartphone, smartwatch, tablet, computador, desempenham uma função importante nessa construção de saberes e de conhecimentos.

Se não, existe comunicação, não há uma educação, pois o dialogo é a ponte de conexões que possibilitaram uma educação de qualidade e com equidade. Não se faz, troca de informações, de saberes, de princípios e de valores sem algum tipo de comunicação. Seja, qual for as plataformas de comunicação físicas ou virtual de comunicação, o papel

da comunicação é indispensável. Por isso, é preciso se comunicar de forma digital ou não, para se efetivar uma educação promissora (MATOS & CARVALHOSA, 2001).

Escola é sinônimo de conhecimento e de aprendizagens nas mais diferentes áreas, e isso está cada vez mais acessível na palma das mãos de cada indivíduo. E isso, vem na forma de recebimento de mensagens e vídeos e tantos outros recursos disponíveis. As facilidades da comunicação nas atualidades são índices de maiores possibilidades de aprendizagens e de uma gama de diferentes saberes, que podem ser consolidados.

Na era dos aplicativos e dos apps de comunicação, o conhecimento ficou muito mais acessível e portátil, podendo ser acessível em qualquer lugar ou momento, rompendo os limites geográficos.

Para McGoldrick, & Shibusawa (2016) diz que a comunicação moderna, ou não, precisa ser eficiente. E a educação requer, informações acessíveis e claras para a sua construção. O plano de ensino precisa, está cada vez mais em contato com a realidade e próximo das necessidades, que são tão urgentes e carentes de intervenções.

Escola, Estado e a Família, ainda passam por inúmeros desafios para se consolidar uma aprendizagem de fato significativa e ampla, uma vez que todos tem sua parcela de contribuição nessa construção. A educação sofre muitos riscos e agressões das mais diferentes naturezas, o que torna a mesma deficiente e com inúmeros problemas.

A comunicação com as famílias com o Estado e com a própria escola é vital para se encontrar alternativas eficazes, para que haja uma educação plena e satisfatória. A rotina escolar, precisa está pautada na segurança, e num espaço confiável e propício para a aprendizagem. E para isso, são necessários investir em diferentes estratégias, que precisam acontecer na forma de políticas públicas, que farão total diferença no resultado final.

E como dito anteriormente, a tecnologia, é mais do que uma aliada nesse processo, com a possibilidade de propiciar uma real comunicação entre todos os agentes, envolvidos dentro desse processo (VAZQUEZ, FERREIRA, & MENDONÇA, 2019).

A Era Digital e os seus muitos recursos são parte da solução, para muitos dos problemas que temos. Obviamente, que outras áreas, precisam ser trabalhadas e amenizadas para se obter uma educação plena e satisfatória.

A escola e a educação ideal é visto por muitos como uma utopia, mas já se sabe, que é possível construir um futuro promissor dentro desse sistema a partir de pequenas ações, que surtiram efeitos positivos, pautados na afetividade, na humanização do sujeito e na amorosidade (DEVOTTO & MACHADO, 2017).

Educação de qualidade é sinônimo de relacionamento saudável e de engajamento de todos, e prol de um objetivo maior. Porque para muitos a educação é ainda um privilégio, e sim um direito (TEIXEIRA, 1994).

Quando família, Estado, Sociedade e Escola ano estão engajadas como uma instituição de valores, princípios e de ética. Todo o processo fica comprometido, uma vez que a educação de qualidade é aquela pautada num conjunto de ações, onde todos precisam dá sua parcela de contribuições, seja a curto ou a longo prazo.

A educação precisa se alimentar com base no bons relacionamentos de confiança e de reciprocidade de ambas as partes dos envolvidos dentro desse processo. Educação é um processo intenso e contínuo, e cada ação mesmo, que para muitos pareçam ser insignificantes tem grande peso, e nenhuma delas pode ser menosprezadas.

Não, se constrói uma educação de qualidade sem a palavra inovação. Ensino modernizado e tecnológico é sinônimo de inovação nas mais diferentes áreas. No processo de ensino e aprendizagem efetivo

pressupõem o acontecimento de diferentes ações e intervenções. Momentos esses que serão importantíssimos para se construir uma educação exitosa.

Magnan, Machado, & Oliveira, (2020) a prática de metodologia ativas para o trabalho docente são necessários para se efetivar as muitas lacunas deixadas dentro do processo. E que, acabem se acarretando por todos os anos da vida estudantil, tornando esse processo atrofiado.

Educação se constrói com autoestima, recursos e com as condições favoráveis, uma vez que a sociedade, o Estado, a escola e a família abalada financeiramente e emocionalmente todo o processo, fica comprometido.

Para Bedin, & Zamarchi, (2019) os recursos são peças fundamentais, nesse grande quebra- cabeça que é a educação. E um desses recursos muito válido é o uso de gamificação de jogos pedagógicos educativos, onde essa geração de crianças, adolescentes e jovens super tecnológicos, poderão estudar de forma maior e mais prazerosa e com resultados fantásticos.

Estimular a dinâmica educacional do esforço é uma estratégia interessante, que precisa ser acionada e bem trabalhada. Esse tipo de educação é mais do que desafiadora, mas se pode construir um futuro promissor na educação, a partir de tais iniciativas (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2020).

A educação para ser de fato funcional, requer a disponibilização dos materiais e dos recursos necessários para o sucesso. Mas, como transformar este ambiente educacional, tão problemático e cheio de tantas desigualdades, que chegam a ser gritantes? A resposta é simples com base no diálogo, nas ações comprometidas e no agir dos agentes envolvidos com os recursos e com as condições necessárias (BEDIN, & ZAMARCHI, 2019).

A motivação educacional deve ser a mola precursora da educação, pois sem motivação é

impossível se atingir voos maiores, seja qualquer área da vida e da sociedade.

Do ponto de vista Devotto & Machado, (2017) um ambiente de aprendizagem, precisa ser capaz de propiciar segurança, confiança e aconchego. Promover a integração desses elementos é indispensável para uma educação exitosa. Assim, recursos podem ser sugeridos filmes, músicas, vídeos, podcast e demais conteúdos baseados na experiência e no conhecimento prévio do alunado.

ENSINAR TAMBÉM REQUER APRENDER

Para Saraiva-Junges & Wagner (2016) a humildade na educação exige, a humildade que ensinar também requer aprender. E quando acontece essa reciprocidade de ensinar e de aprender o processo se torna muito mais proveitoso e duradouro.

A preocupação com o processo de ensino e aprendizagem deve ser contínuo e permanente, sem tal preocupação não se alcançara o êxito. Entretanto, a educação brasileira, está imersa na negligencia, na corrupção e na impunidade, que prejudica o andamento de todo esse processo, tão decisivo para a formação do sujeito. (CAVALIERE,2007)

O educador também precisa aprender a ensinar e ensinar aprender, rever todos esses conhecimentos são cruciais para se consolidar a aprendizagem. É notável a todos que a educação brasileira vive momentos intensos de mudança, de ressignificação, de transições. Que nem sempre são as melhores, mas que são necessárias para se chegar a patamares maiores e melhores, alavancando a educação, o ensino e aprendizagem.

Os investimentos na formação de professores são fatores decisivos na qualidade acadêmica, além de outras ações e intervenções, que serão decisivas para essa concretização. É possível aprender, aperfeiçoar o processo educacional mediado na afetividade e na humanização do sujeito.

O ensino no sistema tradicional, era pautado na transmissão de conteúdos didáticos. E isso já, não é mais o aconselhável, quando se almeja uma aprendizagem ativa, critica e reflexiva. Hoje, se visa o ensino mediado por competências, habilidades e metodologias ativas. Estratégias que são muito válidas para se alcançar o sucesso educacional que é uma escola, que vá de encontro as necessidades de toda a sociedade. (BRITO; SÍVERES, 2015).

O foco do ensino humanizador é oferecer experiências de aprendizagem coerentes com a realidade e as necessidades da escola, onde o espelho, seja a realidade individual e coletiva do grupo social a que pertencem.

Tomar atitudes ágeis e urgentes para manter e construir uma aprendizagem é indispensável quando se pensa na aprendizagem não em partes, mas na sua totalidade. Mesmo em tantos desafios econômicos, sociais e culturais. Muitas são as diferentes situações frentes a atual sociedade, o que exige a tomada de decisões estratégicas, que vá muito além dos muros da escola, e que permitirá a consolidação da qualidade e equidade educacional (COSTA,*et.,al* 2019).

Toda e qualquer gestão educacional, precisar ser pautadas nas demandas da instituição de ensino, da sua comunidade e da sociedade no geral. Integrar todos os setores responsáveis pela educação é uma estratégia muito válida, evitando os muitos processos burocráticos, que envolvem a mesma. E partir dessas ações práticas, os resultados serão muito mais significativos, que se converteram na forma de sucesso, êxito e de avanços.

Para se alcançar resultados extraordinários na educação são necessário ações diferentes, que contemplem, todos os aspectos da sociedade, que vão desde a suade, alimentação, moradia e segurança, lazer e dignidade humana. Elementos básicos, que se existirem na prática, farão total diferença, transformando o cenário educacional positivamente. A eficiência e a qualidade educacional dependem de

várias ações em conjunto, mas se houver um direcionamento para essa áreas, haverá sim frutos significativos dentro desse processo (BATISTA & WEBER, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos as escolas e a educação como um todo, inúmeros problemas e deficiências são detectadas, onde exige a pesquisa, a ação, a intervenção para amenizar os muitos entraves da educação em todas as suas dimensões.

Elementos importantes devem acontecer de forma concomitante para a permanência do sucesso escolar. Ressalta-se que, para tal sucesso é preciso direcionamento e investimentos específicos nas mais diferentes áreas, que precisam ser aliadas no processo educacional, tais como saúde, alimentação, proteção e moradia e tantos outros pontos que são importantíssimos nessa construção e reconstrução.

Além das questões centrais aqui citada, tudo isso é processo que precisa ser respeitado, valorizando suas particularidades e especificidades, dando as condições necessárias para que tudo isso aconteça. Outros fatores, que permeiam a educação são necessários priorizar, pois a educação é um conjunto de ações, onde quando um falha compromete o processo.

Constatamos que muitos são os empecilhos dentro das famílias pobres, das escolas sucateadas e desacreditadas, salários mínimos precários, a sociedade alienada, da qualificação profissional e da má gestão por parte dos que estão em eminência. No entanto, todos esses contratos podem ser trabalhados e transformados positivamente.

Os índices de evasão, abandono, da reprovação, da violência escolar, da falta de estímulo dos profissionais de educação, da falta de interesse do alunado. São muitos os problemas apresentados no cenário atual, mas para cada problema podem e devem ser traçadas políticas públicas para intervir nos muitos

problemas detectados, construído uma educação exitosa e proveitosa.

Podemos concluir que o contexto sócio econômico educacional em que vivem, não é satisfatório, mas é possível vencer esse e muitos outros obstáculos para atingir o sucesso escolar dos mesmos, ou seja, o governo, a sociedade, a família e a própria escola precisa gerar as condições de igualdade equidade para que o aluno aprenda. Se desenvolva e alcance o sucesso escolar.

A aprendizagem está associada à permanência do aluno nos espaços de aprendizagens, as condições e recursos que precisam ser favoráveis. Obviamente que o sucesso escolar, não surge num estalar e dedos, é preciso tempo e investimentos para se colher os primeiros resultados.

O melhor para obterem sucesso escolar, é direcionar um olhar prioritário para o ensino, a didática, os professores, a estrutura das escolas, entre outros componentes que possibilitam uma melhor aprendizagem e melhores condições, que serão fatores influenciadores do sucesso escolar. Os maiores indicadores do sucesso escolar é a aplicação de políticas públicas que permitiram um ensino melhor, onde cada minuto do tempo pedagógico na escola, seja usado de forma sabia e produtiva. Haja vista que não é só isso, são imprescindíveis que outras coisas aconteça para o efetivo cumprimento do êxito escolar.

Por fim, em resposta ao objetivo proposto, foi possível refletir sobre a temática construindo uma visão esclarecedora sobre a obtenção e manutenção do sucesso escolar. Sugerem-se outros estudos dentro da temática em questão, para que sejam aprofundados pontos tão importantes que fazem parte desse segmento.

Com isso, conclui-se também que o sucesso escolar, depende de a um conjunto de fatores e, que gera a excelência e a qualidade do ensino e da aprendizagem. Destaca-se, ainda, a tamanha

importância de se concretizar um ensino integrador e humanizador.

REFERENCIAS

BATISTA, A. P., & WEBER, L. N. D. (2012). Estilos de liderança de professores: aplicando o modelo de estilos parentais. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(2), 299-307. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000200013>.

BARRETO, M. J. & RABELO, A. A. (2015). A família e o papel desafiador dos pais de adolescentes na contemporaneidade. *Pensando famílias*, 19(2), 34-42.

BEDIN, L. M., & ZAMARCHI, M. (2019). Florescimento no trabalho: revisão integrativa da literatura. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 19(1), 549-554. <https://dx.doi.org/10.17652/rpot/2019.1.15093>

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Caderno de Educação em Direitos Humanos. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.

BRITO, R. O; SÍVERES, L. (2015). As características da participação da comunidade escolar em um modelo de gestão compartilhada. *Sophia*, 11(1), 9-20.

CAVALIERE, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educação & Sociedade*, Campinas (SP), n. 100, p. 1015-1035. 2007.

COSTA, M. A.; SILVA, F. M.; SOUZA, D. (2019). Parceria entre escola e família na formação integral da criança. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades*. Rev. Pemo, 1 (1).

CARRAPATO, P., CORREIA, P., & GARCIA, B. (2017). Determinante da saúde no Brasil: a procura da equidade na saúde. *Saúde e Sociedade*, 26, 676-689.

CRAHAY, M. A escola pode ser justa e eficiente? Igualdade de oportunidades e igualdade de adquirido. Bruxelas: De Boeck, 2000.

COSTA, M. A.; SILVA, F. M.; SOUZA, D. (2019). Parceria entre escola e família na formação integral da criança. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades*. Rev. Pemo, 1 (1).

DEVOTTO, R. P., & MACHADO, W. L. (2017). Job Crafting: Uma Revisão da Produção Científica Internacional. *Psico-USF*, 22(3), 413-423. <https://doi.org/10.1590/1413-82712017220303>

DIONÍSIO, J. S., & DE QUEIROZ, P. P. (2019). Saúde Emocional: gênero e gestão escolar na escola básica. *CIAIQ2019*, 1, 226-231.

FLEITLICH-BILYK, B., CUNHA, G. R. DA, ESTANISLAU, G. M., & ROSÁRIO, M. C. DO. (2014). Saúde e transtornos mentais. In G.M. Estanislau & R.A. Bressan (Orgs.) *Saúde Mental na Escola: o que os educadores devem saber*. Porto Alegre, RS: Artmed.

GRISAY, A. O ensino do domínio em face das racionalidades desiguais dos sistemas ensino. In: HUBERMAN, M. (dir.). *Domine o processo de aprendizagem: as propostas pedagógicas de mestrado*. Paris: Delachaux e Niestlé, 1988. p.235-265.

GLIDDEN, F. R. (2018). Comunicação Família e Escola: tensões e desafios. *Revista Faed - Unemat*, 29, 159-174.

INSTITUTO AYRTON SENNA. (2020). Ideias para o desenvolvimento de competências socioemocionais: resiliência emocional.

KATZ, I., COHEN, R., GREEN-COHEN, M., & MORSIANO-DAVIDPUR, S. (2018). Apoio dos pais para a autonomia dos adolescentes na tomada de decisão profissional. *Learning and Individual Differences*, 65, 12-19. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.05.006>.

LIMA, A. L. DE O. ., SANTOS, B. F. DE T. DOS ., ALMEIDA, G. L. DE ., FERREIRA, H. W. ., MOTA, C. P. DA ., MESSIAS, C. M. ., & SILVA, J. L. L. DA . (2020). Educação em saúde mental no ambiente escolar: relato de caso. *Saúde Coletiva (Barueri)*, 9(50), 1784 - 1788.

MATOS, M. G., & CARVALHOSA, S. F. (2001). A saúde dos adolescentes: ambiente escolar e bem-estar. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 2(2), 43-53.

MAGNAN, E. S., AMORIM, M. V., MACHADO, W. L., & OLIVEIRA, M. Z. (2020). Desenho do Trabalho, Atitudes de Carreira e saúde mental em empresas de Tecnologia da Informação. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 20(2), 1018-1024. <https://dx.doi.org/10.17652/rpot/2020.2.18166>

MCGOLDRICK, M. & SHIBUSAWA, T. (2016). Ciclo vital familiar. In F. Walsh. *Processos normativos da família: Diversidade e complexidade*. Porto Alegre: Artmed.

MAMEDE-NEVES, Maria Aparecida. A motivação humana. In: _____. *Aprendendo aprendizagem*. 3. ed. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2003. (CD-ROM)

MACEDO, L. DE. (2014). Apresentação. In G.M. Estanislau & R.A. Bressan (Orgs.) *Saúde Mental na Escola: o que os educadores devem saber*. Porto Alegre, RS: Artmed.

OCDE. Conhecimento e habilidades: ativos para a vida. Primeiros resultados do Pisa 2000. Paris: Organização para o Desenvolvimento e Cooperação Econômica, 2001.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>.

PERRENOUD, Ph. Construindo habilidades na escola. 3. ed. Paris: ESF, 2000.

ROEGIERS, X. Uma Pedagogia da Integração: Competências e Integração do Conhecimento em ensino. Bruxelas: De Boeck, 2000.

PERRENOUD, Ph. Ciclos de aprendizagem: outra organização de trabalho para lutar e fracasso escolar. Sainte-Foy: Presses Universitaires du Québec, 2002.

PIMENTA DE DEVOTTO, R., OLIVEIRA, D. S DE., ZIEBELL, M., FREITAS, C.P.P., & VAZQUEZ, A. C. S.(2020). Guia de Bem-estar no Trabalho em Tempos de Pandemia para Profissionais em Home Office. Porto Alegre: PUCRS/Rio de Janeiro: PUC-Rio/Porto Alegre: UFCSPA. Trabalho gráfico: Paula Oviedo Ferreira.

PIMENTA DE DEVOTTO, R., ZIEBELL, M., & FREITAS, C.P.P. (2020). Guia para trabalhadores e gestores sobre o redesenho do trabalho em tempos de pandemia. Porto Alegre: PUCRS/Rio de Janeiro: PUC-Rio.

PIMENTA DE DEVOTTO, R., ZIEBELL, M., & FREITAS, C.P.P. (2020). Guia para trabalhadores e gestores sobre o redesenho do trabalho em tempos de pandemia. Porto Alegre: PUCRS/Rio de Janeiro: PUC-Rio.

SARAIVA-JUNGES, L. A., & WAGNER, A. (2016). Os estudos sobre a relação família-escola no Brasil: uma revisão sistemática. Revista Educação. Porto Alegre. 39,114-124.

TEIXEIRA, A. Educação não é privilégio. 5ª ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ. 1994. www.conedu.com.br.

UNESCO (2017). Competências futuras e o futuro do currículo. Disponível em:

. Disponível em: http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resource_s/02_future_competences_and_the_future_of_curriculum_30oct.v2.pdf.

VAZQUEZ, A. C. S., Ferreira, M. C., & Mendonça, H. (2019). Avanços na Psicologia Positiva: Bem-Estar, Engajamento e Redesenho no Trabalho. Avaliação Psicológica, 18(4), 343-351. <https://dx.doi.org/10.15689/ap.2019.1804.18859.02>

WASH, F. (2016). Diversidade e complexidade nas famílias do século XXI. In F. Walsh Processos normativos da família: Diversidade e complexidade. Porto Alegre: Artmed.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA DIALÓGICA NA SALA DE AULA

A IMPORTANCE OF DIALOGICAL READING IN THE CLASSROOM

Josenete Trajano de Souza ¹

RESUMO

O presente trabalho trata da importância da leitura dialógica na sala de aula, e se propõe a delimitar como objeto de estudo esta modalidade de leitura baseada no dialogismo e na interação através de charges. No decorrer de experiência em sala de aula, surgiu a seguinte indagação: que estratégias podem ser utilizadas pelo docente para contribuir com o ensino e promover uma leitura dialógica, em sala de aula, que estimule a compreensão ativa do aluno? Nossa hipótese é que o docente deverá trabalhar explorando os sentidos múltiplos das palavras e das imagens, relacionando texto e contexto, promovendo a participação ativa de todos os alunos, almejando que haja diálogo ativo entre todos os discentes. De igual modo, o professor deve criar um ambiente dialógico e participativo de transmissão do saber. O Objetivo Geral deste trabalho consiste em: Analisar a importância da Leitura Dialógica em sala de aula para o processo de ensino-aprendizagem. Como justificativa entendermos que a leitura dialógica em sala de aula é imprescindível para compreensão ativa dos textos (verbais e não verbais). Ler, de forma participativa e interativa é indispensável para o conhecimento e o desenvolvimento do aluno. A metodologia usada é a bibliográfica, realizada a partir de livros, artigos e materiais disponibilizados na internet, anteriormente já publicados e que serviram de embasamento para a compreensão da temática estudada. Os resultados obtidos demonstram que as docentes tem conhecimento sobre o ensino da leitura por meio de charges e reconhecem a importância delas para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura dialógica; Interação; Charge.

ABSTRACT

The present paper deals with the importance of the dialogic reading in the classroom, and proposes to delimit as object of study this modality of reading based on dialogism and interaction through cartoons. During the classroom experience, the following question emerged: what strategies can be used by the teacher to contribute to teaching and to promote a dialogic reading in the classroom that stimulates an active understanding of the student? Our hypothesis is that the teacher should work exploring the multiple meanings of words and images, relating text and context, promoting the active participation of all students, aiming for active dialogue among all students. In the same way, the teacher must create a dialogical and participatory environment for the transmission of knowledge. The General Objective of this work consists of: Analyzing the importance of Dialogical Reading in the classroom for the teaching-learning process. The choice of the subject is justified by the understanding that the dialogic reading in the classroom is essential for the active understanding of texts (verbal and nonverbal). Reading, in a participative and interactive way, is indispensable for the knowledge and development of the child. As methodological used and bibliographic, made from books, articles and materials available on the internet, previously published and that will serve as a foundation for the understanding of the subject studied. The results obtained demonstrate that the teachers have knowledge about or teach reading through charges and acknowledge the importance of them for the development of students learning.

KEYWORDS: Dialogic Reading; Interaction; Charge.

¹ Mestranda em Ciências da Educação pela ACU - Absolute Christian University; Licenciada em Letras Português/Inglês pela (UEPB); Licenciada em Pedagogia (UFPB); Especialista em Metodologias da Língua Portuguesa e Inglesa (CANDIDO MENDES); Especialista em Supervisão Escolar e Orientação Educacional (CANDIDO MENDES); Especialista em Psicopedagogia e Educação Infantil (CANDIDO MENDES). **E-mail:** tjosene14ifpb@gmail.com. **Currículo Lattes:** lattes.cnpq.br/2019871153534191

INTRODUÇÃO

O processo de compreensão dos mecanismos utilizados para desenvolvimento e melhor apreensão da leitura obteve um grande crescimento nos últimos vinte anos, e também tem sido pautado, dentre tantas teorias da linguagem (como a Análise do Discurso Francesa), dentro da perspectiva da Análise Dialógica do Discurso, pela concepção de linguagem enquanto interação.

A leitura realizada de forma dialógica, portanto, assume papel fundamental no momento de compreensão dos enunciados. Sendo assim, a interpretação consiste na produção de sentidos que resultam em uma resposta do leitor ao que está sendo lido, isto dado como ações interlocutivas que constituem a interação ao tempo e espaços sociais. A necessidade da leitura está posta entre todos, haja vista que propicia a obtenção de informações em relação a qualquer contexto assim como contribui em fonte de entretenimento para uma atividade prazerosa e um desafio a conquistar.

Desde a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, no final da década de 1990, o trabalho com a diversidade de gêneros tem se revelado como importante para as práticas educacionais estabelecerem vínculos profícuos com a realidade linguística dos alunos. Um dos gêneros textuais/discursivos apontados nesse trabalho é a charge, trazendo para a sala de aula a relação dialógica entre imagem e palavra, até mesmo dentro de um contexto social, contando com o humor, da forma que, por meio da charge é possível identificar leitura mais prazerosa. A sua inserção no contexto escolar já é indicada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, bem como em programas do governo, tais como o Programa Nacional Biblioteca na Escola. Para que sejam realizadas as leituras dialógicas das charges a análise partirá da concepção de que ler é um processo interativo de entrecruzamento de diversas e variadas vozes que

interagem para construir o sentido do gênero disposto para determinado fins.

OBJETIVOS

GERAL:

Analisar a importância da leitura dialógica em sala de aula para o processo de ensino-aprendizagem.

ESPECÍFICOS:

- Averiguar possíveis contribuições dos docentes em sala de aula para promoção da compreensão e análise textuais;
- Analisar o entendimento dos docentes acerca do exercício da leitura dialógica em sala de aula.
- Compreender a representação dos alunos acerca da sua evolução no processo de ensino-aprendizagem a partir da leitura dialógica.

A LEITURA NA PERSPECTIVA DIÁLOGIA

A leitura tem seu início no momento em que o indivíduo lança um olhar de indagação ao que o cerca, tentando compreender o que ele é e onde ele está posto, como as coisas funcionam e como ele é capaz de modificá-las. Isto é o que chamamos de leitura de mundo, e é neste primeiro momento que ele descobre o mundo e a si mesmo e passa a ter senso crítico.

A partir deste ponto, propriamente dito é criada a decodificação dos signos e existe ainda a carga de significações e vivências que o indivíduo trás e isso não ser ignorado, pois ler não é somente decodificar. Para se ter um significado completo é necessário que se atribua sentido ao que foi lido. É preciso que se compreenda o que se quer ser informado, como aquele texto pode influenciar sua vivencia, tornando o leitor crítico, pensante, capaz de se colocar frente aos fatos do cotidiano, sejam eles: culturais, sociais e históricas.

No século XX nas décadas de 70 e 80 a linguagem era tida como conjunto de regras para ser seguidas de forma explícita tendo uma maior preocupação maior da gramática normativa. Nesse sentido, surge a necessidade de repensar a formação do ser social e começa um foco no processo de interação uma linguagem como forma do processo interativo abrindo espaço para trabalhos com leituras numa perspectiva dialógica.

Assim, temos uma concepção de linguagem que enfatiza a importância da interação para a significação do mundo, pois a linguagem é social, histórica e coletiva, o indivíduo significa o mundo a partir da relação com o outro, da interação entre os falantes. Percebe-se que o gênero do discurso charge assim como toda leitura ele não acontece sozinho e sim nas relações estabelecidas entre autor, texto e leitor. Percebemos também um meio de informar aos leitores uma situação apresentada na sociedade em um determinado momento isso significa viver a realidade por meio do modelo transcrito.

Conforme Almeida (2013, p. 11), “ler é um processo interativo de cruzamento de diversas e variadas vozes que interagem para construir o sentido” e esse procedimento sempre estão na ordem da pluralidade de significados, visto que a leitura não está no texto, e que “esta só existe porque há a presença de auditório” (ALMEIDA, 2013, p. 11) de leitores, que lhe conferem sentidos.

Jurado e Rojo (2006, p. 39) expõem a leitura como “um ato interlocutivo, dialógico; implica diálogo entre autores e textos, a partir do que vão sendo produzidos os discursos”. Assim, compreende-se que a leitura dialógica é produtora de sentidos, e promove o desenvolver de habilidades de socialização, sendo esse um meio de informar o leitor e de contribuir para o desenvolvimento dos múltiplos aprendizados. Ler também significa uma compreensão responsiva (BAKHTIN, 2006), seja de sinais, códigos, ou símbolos que contribuam para a integração social.

METODOLOGIA

A metodologia usada é a bibliográfica, uma vez que a mesma buscou soluções hipotéticas por meio de um referencial teórico, analisando e discutindo diversas contribuições científicas. A pesquisa bibliográfica, de acordo com Fonseca (2002) é construída a partir do levantamento de referências já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos.

LEITURA E COMPREENSÃO DE CHARGES

A charge é um texto, basicamente feito por desenho de caráter humorístico, geralmente usando o mínimo de texto verbal. Trata-se de um tipo de texto muito importante na mídia atual, graças à sua capacidade de fazer, de modo sintético, críticas político-sociais. A charge retrata um fato ocorrido em uma época definida, em um determinado contexto cultural, econômico e social e sua compreensão está ligado aos conhecimentos desses fatores para ser entendida. É temporal e perecível. Sua afinidade é maior com os acontecimentos políticos e são críticas e manifestações bem humoradas para assuntos verídicos e sérios. Por se tratar de imagem de rápida leitura, é um texto atraente aos olhos do leitor e transmite diversas informações de uma só vez. Na busca de estimular a curiosidade do aluno, é necessário que as práticas pedagógicas em sala de aula devam ser inovadoras e lúdicas. E a interação das charges como gênero textual contribui para o trabalho interpretativo de textos, a utilização do recurso visual é um dos grandes recursos da linguagem textual do uso da charge, pois ele além de atrativo se torna um instrumento capaz de captar a atenção do aluno e despertar-lhe o gosto pela leitura. Alguns fatores são inerentes à charge, tais como: a intertextualidade, o propósito situacional e a informatividade.

Percebe-se que a linguagem é essencial para o desenvolvimento social e cognitivo, pois a todo o momento temos a necessidade de nos comunicarmos e

interagirmos no nosso meio social, intelectual e cultural pois com a comunicação e a palavra são instituídas o ato de compreensão. Portanto permite aos leitores compreender sua função social e comunicativa. O gênero textual do qual falamos destaca-se entre os leitores por diversos atributos, dentre eles esta: “seu sistema narrativo composto por dois códigos: linguagem verbal e visual”, como explica BARBOSA (2006, p. 28). Os códigos desse sistema em constante interação e intersemiose, o que atribui ao gênero charge um caráter dinâmico: linguagem verbal e visual. Essa característica dos seus signos também resulta, muitas vezes, num caráter lúdico que podem auxiliar não somente no desenvolvimento de conceitos e habilidades necessários para compreensão da língua portuguesa, mas também podem estimular em seus leitores a criarem o hábito de leitura. Verificamos a importância do trabalho com o gênero textual, mais especificamente as charges. A partir das características das charges também 26 identificamos formas de utilização na sala de aula, para o ensino da língua portuguesa. Diante do exposto observamos a crescente valorização dos gêneros textuais, como as charges, para o ensino da língua materna. Características como o sistema narrativo intersemiótico (linguagem verbal e visual), atribui ao gênero um caráter lúdico bem como num jogo de polifonia (debatido com veemência por Mikhail Bakhtin) e ambivalência, o verso e o reverso. Nesse aspecto, a leitura de charges auxilia como base na inter-relação tanto dos professores quanto dos pais para com os alunos. Os gêneros, quando praticados de forma criativa e abrangente, desenvolvem no aluno a responsabilidade e curiosidade pelo desenvolvimento social diante da sociedade.

A RELAÇÃO DE DIÁLOGO ENTRE PALAVRA E IMAGEM NO ENSINO DA CHARGE

O diálogo entre palavra e imagem no ensino de charges constitui processo de ensino-aprendizagem que

tende a uma fonte inesgotável de conhecimento, podendo ser trabalhada nas diversas fases da educação infantil visando sempre à questão da construção do diálogo e dos processos linguísticos do educando.

Num contexto linguístico a charge surgiu no ensino como gênero de caráter visual e que tem chamado atenção de professores e pesquisadores em diversos contextos, seja na palavra escrita, seja na oralidade, seja na ilustração que a mesma sempre traz se mencionarmos o caráter reflexivo.

Os professores devem atentar que o uso de charges nas aulas que tem por objetivos favorecer a leitura e sua compreensão explorando a linguagem verbal e a não verbal, além de diferir ícone, índice e símbolo, estabelecendo os tipos de relações que esses signos representam, além de explicitar alguns dos fatores de coerência, como a intertextualidade e o conhecimento de mundo, como elementos responsáveis pela produção dos sentidos. Na intertextualidade, que é um recurso pelo qual recorremos ao conhecimento prévio de outros textos, existem os modos de forma, que repetem expressões, trechos e até o estilo de certos autores. E de conteúdo, onde os textos de variadas épocas, gêneros, áreas, se misturam e dialogam entre si. (KOCH; TRAVAGLIA, 2001).

Dessa forma o trabalho com charges desenvolve-se uma melhor competência de leitura nos educandos, ficando alguns conceitos determinantes da linguagem verbal e não-verbal partindo de uma rede de significados concebidos sócio-cognitivamente que o estudo dos gêneros textuais e gêneros discursivos, nos quais se enquadram as charges.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura e a compreensão da charge, enquanto gênero discursivo é intrínsecas ao uso do conhecimento prévio e das inferências. Uma de suas particularidades, porém, reside no fato de que o conhecimento prévio

necessário engloba um grau de informatividade bastante atual, já que a charge relaciona-se intertextualmente à notícia diária. Os resultados deste estudo possibilitaram a certeza de que só podemos formar leitores quando os educadores tiverem o prazer e a motivação pela leitura. Leitura é magia e nela podemos viajar e conhecer lugares, cenários, e os mais diversos personagens imaginários. Nesse processo, não devemos deixar de oportunizar os livros aos alunos, que vão alimentando sua imaginação e permitindo a aquisição e o aperfeiçoamento da linguagem. É um direito de todos os educandos ter acesso à leitura e esta deve estar a serviço de todos. Formar leitores é formar cidadãos críticos e conscientes e esta vivência deve fazer parte do campo educacional de forma lúdica e criativa com isso esperamos que este estudo venha contribuir no espaço da escola, ao favorecimento da leitura. Mediante o que foi vivenciado nesta pesquisa, sentimos que o processo da leitura deve estar vinculado ao conhecimento, a ludicidade, espontaneidade, e prazer. E de posse desse entendimento, formaremos verdadeiros amantes da leitura e é neste contexto que desejamos a todos os educadores muito entusiasmo pelas atividades com charges e que eles façam presente no seu trabalho pedagógico de sala de aula como um recurso utilizado de forma prazerosa e significativa.

As charges atraem o leitor justamente por condensarem informações em poucas palavras, favorecendo uma leitura rápida. A compreensão de uma charge, tendo em vista essa condensação de informações, depende de um conjunto de dados e fatos contemporâneos no momento em que se estabelece a relação discursiva entre o produtor e o receptor. Essas informações presentes nas charges são relacionadas por meio da intertextualidade e da polifonia, portanto, para o entendimento do gênero, o leitor deve recuperar as diversas vozes e os diversos intertextos ali presentes.

Socializar nas aulas imagens de charges irá permitir o conhecimento de tempo, época mesmo quando os alunos não sabem ler, o professor será o

leitor, que irá facilitar a compreensão dos ouvintes. Esta prática do professor irá estimular os alunos a terem gosto pela leitura, e assim oportunizar novos conhecimentos adquiridos, novo sentido, olhar e concepção para aquisição da leitura de mundo. Com isso, percebemos que o objetivo da leitura é favorecer aos alunos estratégias que irão contribuir para uma compreensão mais precisa do texto. Se constituindo numa ação que favorecerá seu crescimento biopsicossocial. Deve-se iniciar o trabalho fazendo-se um levantamento dos conhecimentos prévios a respeito do que a charge aborda e que o educador irá ler. Não se faz uma leitura sem que o leitor não se envolva e ele tem que estar comprometido e realmente passar a emoção contida no texto. A leitura induz a criança ao mundo da magia, esses são elementos aliados do professor que pode intervir colocando os mesmos a participarem através do reconto, gravuras, cenários, além de favorecer o conhecimento também contribui para o desenvolvimento. Por fim essas reflexões mencionadas sugerem pensar numa educação mais colaborativa, que eleve a potencialidade dos alunos fazendo uso de charges como ferramenta pedagógica sendo elas promotor do desenvolvimento da expressividade, do autoconhecimento e também desenvoltura na expressão oral.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. F. **O desafio de ler e escrever na escola: experiências com formação docente**. João Pessoa: Ideia, 2013.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da Criação Verbal**. [tradução feita a partir do russo; tradução Paulo Bezerra]. 5ª.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BRAIT, Beth (org). **Bakhtin: dialogismo e construção do sentido**. 2ª. ed. rev. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005.
- BRANDÃO, Helena H.N. **Introdução à Análise do Discurso**. 4ª ed. Campinas, SP: Ed. Da UNICAMP, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** - Língua Portuguesa. Brasília, 2ª ed. DF. 1998.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 20ª ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2000.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Editora Atlas, 1992. 4ª ed.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MOUCO, Maria Aparecida Tavares. **Leitura, análise e interpretação de charges com fundamentos na teoria semiótica**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

EM MEIO A PANDEMIA: QUAIS OS DESAFIOS QUE PROFESSORES E CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL ENFRENTAM DIANTE DO NOVO EDUCAR

IN THE MIDDLE OF THE PANDEMIC: WHAT CHALLENGES FACE EARLY EDUCATION TEACHERS AND CHILDREN FACE IN THE NEW EDUCATION

Jardel do Nascimento Sousa ¹

RESUMO

O presente artigo tem por finalidade apresentar o resultado de uma pesquisa realizada com três professores da Educação infantil de uma escola localizada no município de Crato, interior do Ceará. Através de relatos desses profissionais, procuramos saber quais as estratégias que os mesmos utilizaram para dar continuidade as atividades educacionais nesse período adverso em que nos encontramos: O da pandemia da COVID-19. Nesse sentido, como a educação passa a ser virtual, buscamos perceber nos relatos como os referidos profissionais tem lidado para garantir a educação às crianças partindo dos eixos norteadores determinado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil: as interações e as crianças. Procurando ainda saber, a partir dessas estratégias, têm havido as condições necessárias para garantir a socialização, a interação e a brincadeira para essas crianças. A partir da leitura do documento normatizado e alguns autores que discutem a temática, como Anjos & Francisco (2021) e Anjos & Pereira (2021) procuramos mostrar como a pandemia afetou a área educacional a partir da fala desses professores acerca de sua prática. Vale ressaltar o despreparo por parte de todos (educadores, família, crianças), de modo que se torna essencial a formação. Considera-se ainda que a ausência de recursos, devido a um fator econômico. Portanto, Educação Infantil em tempos de pandemia é crucial.

PALAVRAS-CHAVE: Pandemia; Ensino; Desafios.

ABSTRACT

This article aims to present the result of a survey conducted with three teachers of early childhood education in a school located in the city of altaneira, in the interior of Ceará. Through the reports of these professionals, we sought to know what strategies they used to continue educational activities in this adverse period in which we find ourselves: The COVID-19 pandemic. In this sense, as education becomes virtual, we seek to perceive in the reports how these professionals have dealt to ensure education for children based on the guiding principles determined by the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education: interactions and children. Still looking to know, from these strategies, there have been the necessary conditions to guarantee socialization, interaction and play for these children. From the reading of the standardized document and some authors who discuss the subject, such as Anjos & Francisco (2021) and Anjos & Pereira (2021), we seek to show how the pandemic affected the educational area based on the speech of these teachers about their practice. It is noteworthy the lack of preparation on the part of everyone (educators, family, children), so that training becomes essential. It is also considered that the lack of resources, due to an economic factor. Therefore, Early Childhood Education in times of pandemic is crucial.

KEYWORD: Pandemic; Teaching; Challenges.

¹ Mestrando em Ciências da Educação pela ACU – Absolute Christian University. Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Evangélica do Piauí - FAEPI. Graduação em Pedagogia pela Faculdade Kurios - FAK. E-mail: dellnascimento25@gmail.com. Currículo Lattes: lattes.cnpq.br/2023353583402521

INTRODUÇÃO

Quando o assunto é Educação Infantil, a situação da educação virtual é mais agravante, isso porque as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) determina como eixos norteadores as interações e as brincadeiras. Então, como é que se pode ofertar isso às crianças que se encontram em isolamento social? Como, então, os professores passaram a trabalhar com a criança de Educação Infantil nesse período tão crítico para a educação? O que se tem ofertado a essas crianças?

Tendo como fundamento, a carência de recursos tecnológicos das instituições, como hipótese, pensamos que elas não estão sendo bem atendidas, uma vez que há ainda a necessidade de preparar os educadores e pais para esse novo jeito de aprender, o qual as escolas tiveram que se adequar. Somado a isso, vale considerar que essas interações passam a ser também de responsabilidade das famílias, por ser o espaço onde a criança convive e onde ela passa a participar das atividades propostas.

JUSTIFICATIVA

Esta seção vai tratar, em resumo, dos elementos essenciais para a realização da pesquisa, a qual pretende apresentar um relato de experiência de como andam as práticas pedagógicas no que se refere ao novo formato de educação que se tentou em um novo contexto educacional, que é o da pandemia da Covid-19.

O interesse pela temática surgiu mediante observações e vivências com professores e pais de uma escola no município de Crato-CE, sendo esta de Educação Infantil. No decorrer desse período de pandemia verificou-se que a instituição não detinha de suporte necessário para que as crianças pudessem ter acesso ao

que estava sendo ofertado por meio de atividades/experiências virtuais.

Em resumo, portanto, o problema a ser investigado é: Como as professoras estão trabalhando para garantir interações e brincadeiras às crianças da Educação Infantil em isolamento social por meio da educação virtual?

Para confirmação ou refutação da mesma, apresentaremos relatos da experiência de três professores que nos mostraram como se deu essa situação, ou seja, como os mesmos têm lidado diante da situação pandêmica. Sendo importante destacar que o relato partiu desse questionamento a respeito das estratégias criadas ou buscadas para que a educação das crianças ocorresse, ainda que de forma virtual.

Dentre os aspectos destacados na Carta Aberta da Rede Nacional Primeira Infância dirigida ao Conselho Nacional de Educação acerca das medidas a serem tomadas para

Á medida que está sendo proposta prioriza o número de dias letivos em detrimento das interações e brincadeiras, eixos estruturantes da Educação Infantil que, quando devidamente acompanhados por profissionais com formação específica – curso de pedagogia e habilitados para essa etapa da educação básica – podem criar condições para a promoção do desenvolvimento infantil, tal como explicitado nas normas emanadas por esse mesmo Conselho. (BRASÍLIA, 2020)

Assim, vale ressaltar que essa carta questiona a questão das interações e brincadeiras, haja vista a preocupação apenas com os dias letivos. Pois estes eixos criam as condições para a promoção do desenvolvimento infantil.

OBJETIVOS DA PESQUISA

Nesta seção apresentamos os objetivos da pesquisa entendidos como fundamentais para a que o problema levantado seja solucionado, uma vez que mediante a nossa questão-problema, estes nos direcionam nos passos que deverão ser seguidos ao longo da mesma.

Desse modo, o nosso objetivo geral é verificar como as professoras estão trabalhando para garantir interações e brincadeiras às crianças da educação infantil em isolamento social por meio da educação virtual

Uma outra alternativa para investigação nesse contexto seria ainda verificar como as crianças que não têm acesso à internet estão sendo atendidas e educadas na Educação Infantil.

À luz do objetivo geral, partimos para os objetivos específicos, enumerando três. b) verificar no relato como os professores estão trabalhando com as crianças que tem acesso e as que não tem acesso à internet; c) refletir acerca dos desafios enfrentados pelos professores para garantir as interações e as brincadeiras na educação infantil virtual. C)

A criança que se encontra na etapa da educação infantil necessita de um atendimento educacional pautado em experiências e vivências educativas que corroboram com práticas pedagógicas interativas e atrativas. Assim, de acordo com a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, um documento normatizado, tem como objetivo estabelecer normas para a organização das práticas pedagógicas na referida etapa.

Vale salientar que é de suma importância o professor atentar para as determinações também nas esferas estaduais e municipais na elaboração e execução dessas propostas.

Desse modo, já que se está tratando das experiências e práticas pedagógicas voltadas para a Educação Infantil, se torna fundamental apresentar a

definição de currículo apresentada pelo documento em questão. Segundo o mesmo, o currículo se refere ao:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 1998)

De acordo com o documento, a finalidade de toda essa articulação de experiências e saberes reside na promoção do desenvolvimento integral da criança. E, portanto, é essencial pensar em como essas práticas serão articuladas para que, de fato, que isso se concretize. Todo esse conhecimento deve ser possibilitando por meio das interações e brincadeiras.

Buscamos, pois, verificar nos relatos apresentados como esses profissionais que lidam diretamente com o currículo tem trabalhado no sentido de articular essas práticas mediante uma situação de natureza emergente.

Mais ainda importante é a concepção de proposta pedagógica expressa no documento, que determina que as instituições cumpram sua função sociopolítica e pedagógica:

- ✓ Oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;
- ✓ Assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;
- ✓ Possibilitando a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;
- ✓ Promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso aos bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;

✓ Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico racial, de gênero, regional, linguística e religiosa. (BRASIL, p. 17)

O primeiro ponto é bem enfático quando se pensa em como ofertar uma educação de qualidade às crianças, mediante a carência de recursos dos quais as mesmas dispõem. Leva a reflexão de que se a instituição escolar, para garantir o cumprimento da sua função, deve oferecer as condições e os recursos para tal, como então garanti-las mediante um contexto em que as crianças estão fora dos espaços da escola? E quanto a igualdade de oportunidades educacionais? Como a instituição vai garantir se nesse momento a criança está dependendo mais ainda da sua condição social, haja vista a necessidade de buscar a aprendizagem com os recursos de que ela dispõe em seu domicílio?

Os relatos dos professores foram construídos de forma livre. A intenção foi pedir que eles relatassem a sua experiência com as aulas remotas. Ou seja, buscamos perceber como eles se colocaram, bem como se articularam na promoção de atividades e ainda como fazer essas atividades chegar até as crianças, de modo a tentar perceber se em alguma fala, esses profissionais se voltaram para a questão da promoção das interações e brincadeiras para que assim pudéssemos cruzar com os escritos que estão sendo publicados acerca da temática.

Os relatos nos convidam a refletir acerca de como agir diante do novo, do grande desafio que foi apresentado. Todas as professoras enfatizaram os desafios que se apresentaram diante da pandemia e ainda acerca daqueles que já se faziam presentes e que, com esse novo contexto, se acentuaram ainda mais.

De acordo com a professora A,

O período da pandemia nos desafiou muito, enquanto professores! Colocou em discussão dificuldades que já vinham sendo apresentada durante o ensino presencial, mas que se tornaram mais evidente no ensino remoto. (PROFESSOR A ,2021)

Não há dúvidas de que a surpresa já é um indício de que ninguém estava preparado para lidar com esses desafios e, por isso, causou uma série de dificuldades na organização da escola que, antes funciona em um espaço físico, agora tem de “fazer acontecer” no espaço virtual, o que para as crianças de educação infantil se torna mais desafiador, tendo em vista a necessidade dela por aquilo que seja concreto, visual, palpável.

Também o professor B relata que,

A pandemia pegou todos de surpresa, pegou o pai, o aluno, o professor, e toda a comunidade escolar. Foi um ano de muito aprendizado, de questionamentos, e de muita reviravolta no campo da educação, como professor da educação infantil eu tive que me reinventar e procurar ajuda usando as novas formas de tecnologias. (PROFESSOR B ,2021)

Primeiro o professor precisou aprender a lidar com as novas tecnologias, e isso já se apresenta como um grande entrave no processo de continuidade das atividades educacionais, o que configura em uma fundamental necessidade de formar os educadores de acordo com essa nova dinâmica.

Para a professora C,

O período que estamos vivendo, marcados pelas incertezas e adversidades da pandemia provocada em escolas do mundo inteiro pelo coronavírus, tem nos levado enquanto professora e escola a buscar alternativas diante do isolamento social, para manter contato com a família com a qual contamos como principal parceira. (PROFESSOR C ,2021)

[...] (ANJOS & FRANCISCO, 2021, P. 126 E 127)

Assim, a surpresa é uma palavra que permeia o discurso de todos os sujeitos da pesquisa. Incertezas, dúvidas, reviravolta, dificuldades, etc. De acordo com os relatos, é perceptível uma grande necessidade de adequação (“buscar alternativas”) à nova realidade que se apresenta.

Essa temática tem feito parte de discussões no campo da educação. O mundo se altera de uma maneira tal que atinge todas as esferas da vida, social, econômica, educacional, etc. E mais especificamente relacionado ao campo da educação, vale ressaltar que

No Brasil, desde o aparecimento dos primeiros casos de transmissão interna da covid-19, as atividades educacionais presenciais começaram a ser suspensas. A incerteza quanto à evolução da pandemia e a suspensão de todas as atividades nas instituições educativas têm levantado uma série de questionamentos, pressões e desafios para educadores (as), gestores (as) e outros (as) profissionais da educação, bem como para as crianças e suas famílias. (ANJOS & PEREIRA, p. 3-4).

Foi esse o grande desafio que esses profissionais que lidam diretamente com as crianças de 0 a 5 anos de idade tiveram de enfrentar. Levando-os a se perguntar sobre o que fazer, uma vez que o fator psicológico foi extremamente afetado tanto no que se refere aos profissionais quanto na vida das crianças e suas famílias.

[...] determinados grupos e agentes educacionais têm se levantado em defesa do uso de recursos tecnológicos também para o trabalho com crianças na Educação Infantil, a exemplo do que tem sido feito em outras etapas da Educação Básica e no Ensino Superior. No entanto, mesmo nos casos em que o uso das tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC) tem sido considerado para propostas de educação a distância ou de atividades remotas, os desafios e dissensos são muitos

Esses desafios são intensos e, no que se refere aos dados dessa pesquisa, vale considerar que a estratégia utilizada tem se revelado como uma busca por soluções imediatas. Assim, é interessante notar que a professora C monta um grupo na plataforma WhatsApp, com apoio da coordenação.

[...] onde através de atividades xerocopiadas de acordo com a sequência didática de manual, nos professoras nos reunimos todas as quintas feiras para planejamento quinzenal das atividades que são entregues as famílias para que as mesmas acompanhem com as crianças a partir das aulas postadas virtualmente, criamos um grupo do WhatsApp para facilitar a comunicação e através do qual a família é orientada diariamente com vídeo aulas envolvendo atividades, historias, músicas infantis, jogos pedagógicos e outros portadores textuais, sempre incentivo minhas crianças para aprenderem brincando, além de áudios onde sempre me comunico com as famílias, as crianças para tentarmos amenizar de alguma maneira esse momento pelo qual estamos passando. (PROFESSOR C ,2021)

Nesse caso, salientamos acerca de como a estratégia para a promoção dessa interação é extremamente difícil, uma vez que não se encontra no relato a interação entre as crianças, mas a busca da interação entre o professor e a família, sendo a família, nesse novo contexto, um mediador das ações pedagógicas que o professor realiza. Ainda que haja grande esforço no sentido de fazer chegar a criança as atividades por meio de vídeos, textos, é imprescindível que a criança tenha algum contato com a outra. Essa interação foi, sem dúvidas, arrancada da criança de forma brusca. Uma vez que no espaço concreto da escola, a ela podia estar brincando, se relacionando, interagindo com as demais.

Para a professora A, as dificuldades enfrentadas na Educação Infantil que ficaram mais evidentes durante a pandemia foi:

A falta de participação dos estudantes público alvo da Educação Especial em algumas atividades escolares, a falta de diálogo entre professores da sala regular, a falta de acesso aos recursos tecnológicos, entre outros. (Professora A)

Ela continua:

2020 foi um ano de muitos desafios, aja vista que a Educação Especial é cheia de desafios. A princípio as famílias sentiram muita dificuldade com o uso de aplicativos, tendo que os orienta-los passo a passo, como os mesmos usariam para que seus filhos pudessem estar inseridos nesse processo de aprendizagem. (PROFESSOR A ,2021)

Nesse sentido, garantir interações e brincadeiras na Educação Infantil em tempos de pandemia é algo praticamente inviável, uma vez que é necessário que se prene em inúmeros aspectos que precisam ser trabalhados para que se possa garantir o que a leu determina. O uso de aplicativos simples teve der ser primeiramente orientado pelos professores, pois o que se encontra é uma realidade que se distancia desse aprendizado.

O professor B relata também acerca das suas estratégias para com o trabalho com as crianças. Ele diz:

Formamos grupos de WhatsApp e colocamos todos os responsáveis pelas crianças, ali seria a nossa nova sala de aula onde os pais iriam ganhar o papel de facilitadores dessas tarefas. A escola se dispôs de imprimir e entregar todas as atividades daquelas crianças que não possuíam internet o que ajudou bastante nesse processo de ensino remoto, a secretaria de educação criou uma

plataforma onde toda semana eram lançadas atividades para auxiliar o professor nesse novo conceito de educação, foi usado todas as soluções possíveis para que o aluno que é o centro do processo de ensino não ficasse sem ter esse contato com os conteúdos relevantes para o seu desenvolvimento. Meu maior problema foi em relação a usar os novos meios tecnológicos para ensinar, a falta de formação nessa área não deixou somente mais muitos outros professores aflitos e em pânico. (PROFESSOR B ,2021)

Assim, os grupos de WhatsApp foram estratégias bem comuns entre os professores nesse período. Importante chamar atenção para o fato de que essa plataforma é de conhecimento comum e, portanto, se torna mais fácil chegar até as famílias. Em outras palavras, tem sido um aliado no processo de comunicação entre escola e família, bem como no processo de mediação pedagógica.

Outro aspecto a ser considerado é o fato de que na “nova sala de aula”, os alunos parecem ser os pais das crianças, pois são os “facilitadores” desse processo. Garantir interações e brincadeiras, nesse caso, passa a ser uma tarefa deles.

No que diz respeito ao atendimento educacional especial, foi urgentemente necessário,

Bolar plano de ação, estratégias para dar continuidade ao nosso atendimento. Então o primeiro passo que fiz, foi elaborar um Plano Estratégico para o ensino não presencial – AEE, com estratégias para o período da quarentena, onde continha cada aluno específico nesse plano de atendimento, foi pontuado quais seriam as estratégias para este atendimento, tipo: apostilas, chamada individual por WhatsApp para dar algumas orientações, estudo coletivo pela a plataforma google meet. A cada quinze dias os alunos recebiam apostilas de atividades, estas eram elaborada de acordo com suas especificidades, cada atividade tinha a explicação de como o mesmo iram fazer,

estas eram por vídeo, contação de histórias e enfim vários recursos. No final a criança dava o retorno com registros. Com quinze dias o responsável ia até a escola para deixar a apostila, onde está seria corrigida e recebia outra. Neste dia eu estava na escola para orientar as famílias, tirar dúvidas dos mesmos, se necessário. (PROFESSOR A ,2021)

A professora em questão aponta para um aspecto fundamental, que é fato de garantir o mínimo possível para que a criança de Educação infantil e, mais ainda, da Educação Especial tenha algum tipo de acesso à educação. Mas nada se compara ao espaço físico da escola. Percebe-se essa questão quando se diz que:

As dificuldades são enormes e preocupantes para mim como educadora de crianças de 4 anos pois sabemos que o calor humano presencial nesta fase e de suma importância para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças. A aula remota veio para salvar parte mais não é suficiente porque aulas presenciais tem todo processo em prol da criança e de nós como educadoras porque tudo é muito resumido e rápido para aceitação das aulas mesmo planejadas como vem acontecendo, muitas vezes causa grande impacto pois nossas crianças estão na fase da socialização na escola porque e o ponto fundamental para o aprofundamento da educação. (PROFESSOR C ,2021)

Mais uma vez vale ressaltar que a socialização, a interação, a brincadeira é extremamente importante para ao desenvolvimento da criança e com essa educação virtual, isso fica difícil de ser conquistado.

Se considerarmos que a Educação Infantil configura um direito da criança e ainda faz parte da luta de muitos pelo direito dos pais e, no caso específico das mães, poderem trabalhar com a garantia de que os seus filhos além de terem atendimento social, também educacional, ao nos depararmos com a pandemia,

podemos perceber que esse direito é bruscamente retirado.

Desse modo, é indiscutível que a exigência de uma participação da família, como presume a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, seja completamente abarcada, tendo em vista que essa educação surge de modo primeiro mediante essa necessidade. Daí as atividades que antes se buscava identificar como estavam sendo desenvolvidas no espaço da escola, agora serão buscadas em um espaço que exige dessas famílias maiores condições econômicas para que a eles tenham acesso.

A dinâmica da escola se modifica porque passa de um espaço físico a um virtual, configurando em uma nova cultura organizacional.

METODOLOGIA

Tendo em vista a finalidade desta pesquisa, que é compreender como se apresentam as práticas pedagógicas no que se refere a Educação Infantil em uma instituição de rede pública de pandemia no contexto de pandemia, apresentamos nessa seção o delineamento dos procedimentos técnicos metodológicos delineados na mesma. Em outras palavras, trataremos aqui dos métodos e das técnicas que serão utilizadas no nosso percurso investigativo, pois dessa maneira daremos a esse trabalho uma base de fundamentação além de teórica, também metodológica, garantindo, assim, o seu caráter científico.

Feita essa consideração, afirmamos que essa é uma pesquisa de natureza básica, pois o nosso objetivo principal é compreender como se encontram as práticas pedagógicas acima mencionadas. Assim sendo, ela não pretende a realização de uma aplicação prática, mas o seu intuito é possibilitar a origem de novos conhecimentos na área em estudo, uma vez que é extremamente importante a reflexão acerca de novas produções que buscam inovar as discussões manifestadas na academia.

Quanto à abordagem, entendemos que a referida pesquisa é, por excelência de natureza qualitativa, uma vez que nosso intuito é trabalhar com dados que não podem ser mensurados em dados quantitativos, pois partimos de uma realidade que busca compreender a natureza dos fenômenos numa relação de qualidade, ou seja, direcionar o nosso olhar para a realidade das atividades práticas em uma escola de Altaneira a partir de dados qualitativamente coletados e analisados, destacando relações entre espaços e fenômenos. De acordo com Minayo (1996),

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização (MINAYO. p. 21-22)

Quanto aos objetivos, entendemos que essa pesquisa se classifica como pesquisa explicativa, que é o tipo de pesquisa que tem como questão central a procura por fatores que influenciam a ocorrência os fenômenos. De acordo com Gil (2002), a pesquisa explicativa se torna mais complexa que os outros tipos, uma vez que há um aumento dos seus erros. Mesmo assim, enfatizamos a necessidade de explicar o fenômeno das aulas virtuais na Educação Infantil, entendendo e explicando como ele se processa a partir da visão e da prática dos professores da área.

Partindo, nesse momento, para a classificação quanto aos procedimentos técnicos, convém afirmar que possuímos uma realidade a ser investigada a partir da nossa inserção na própria realidade, que nesse caso, se trata da Educação Infantil. Desse modo, o trabalho de

relatar a experiência de um grupo três professores dessa etapa educacional, mais precisamente do Infantil III de uma escola de Educação Infantil do município de Crato-CE, interior do Ceará mostra como esses professores se encontram diante dessa nova exigência educacional advinda da pandemia e como fizeram para garantir as interações e as brincadeiras em sua turma, bem como saber sobre os desafios encontrados para isto.

No que se refere aos sujeitos dessa pesquisa, os professores da Educação Infantil são todos formados em Pedagogia, possuindo curso de pós-graduação na área da educação infantil.

Diante do exposto nessa seção, enfatizamos a fundamental importância da mesma para o trabalho do pesquisador, uma vez que os seus elementos representam a trilha, o caminho metodológico para a coleta e a análise dos dados da pesquisa, evitando a realização de resultados mal interpretadas, analisados aleatoriamente, prejudicando a validade da mesma, já que, assim o pesquisador procedendo, ela será ausente de base teórico-metodológica eficiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, consideramos a extrema necessidade de formação para que os professores possam avançar na sua prática pedagógica, realizando ações que venham a tocar as crianças, para que estas, ainda diante da telinha possa ter uma parcela de seus direitos sendo atendidos.

Percebemos a partir dos relatos, que o despreparo, a surpresa fez parte de todo o conjunto, pois a mudança causou impactos não apenas para o professor, mas para os pais, grupos gestores e, principalmente para as crianças que foram obrigadas a deixar o espaço que permitia a sua interação, permitindo o seu

desenvolvimento social e as brincadeiras, possibilitando a sua aprendizagem de forma lúdica, proveitosa.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Cleriston Izidro dos; FRANCISCO, Deise Juliana. Educação Infantil e Tecnologias Digitais: reflexões em tempos de pandemia. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 125-146, jan./jan., 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79007>.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS - ABNT. **NBR 15287: informação e documentação – projeto de pesquisa – apresentação**. Rio de Janeiro – ABNT, 2005.m

ANJOS, Cleriston Izidro dos; PEREIRA, Fábio Hoffmann.. Educação Infantil em tempos de pandemia: outros desafios para os direitos, as políticas e as pedagogias das infâncias **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 125-146, jan./jan., 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79007>.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS - ABNT. **NBR 15287: informação e documentação – projeto de pesquisa – apresentação**. Rio de Janeiro – ABNT, 2005.m

ASSIS, Maria Cristina de Assis. Metodologia do Trabalho Científico. Biblioteca Virtual da Universidade Federal da Paraíba. Disponível em <http://portal.virtual.ufpb.br/bibliotecavirtual/publicacoes/index/page:1/sort:PublicacaoTipo.descricao/direction:asc> Acesso em 12 de abr 2014.

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

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. São Paulo: Editora Vozes, 2004.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. Técnicas de pesquisa. In: **Fundamentos da Metodologia Científica**. 3ª ed. São Paulo, Atlas, 1991. (p. 174-214)

MATOS, Kelma Socorro Lopes de. VIEIRA, Sofia Lerche. **Pesquisa educacional: o prazer de conhecer**. Fortaleza, Edições Demócrito Rocha, UECE, 2001.

**O USO DO GOOGLE FORMES NO ENSINO DA MATEMÁTICA NA ESCOLA
FUNDAÇÃO BRADESCO – NATAL/RN****THE USE OF GOOGLE FORMES IN THE TEACHING OF MATHEMATICS AT S
CHOOL FUNDAÇÃO BRADESCO – NATAL/RN**Anderson Oliveira de Araújo ¹**RESUMO**

O artigo a ser apresentado tem como proposta refletir sobre o acompanhamento de projetos sobre o ensino da matemática através do google formes nas escolas. Através de pesquisas bibliográficas de cunho qualitativo, pode-se compreender a necessidade de se trabalhar a utilização dessa ferramenta para a formação do indivíduo como um todo. Para isso, tem que todo corpo discente, e docente se envolver neste trabalho. Em sua grande maioria, os projetos que usam o uso de tecnologia se atrelam somente a alguns professores, os mais novos ou os que tem maior facilidade com ela; sendo que esse projeto é de forma interdisciplinar, pois no google formes podemos colocar imagens, textos e efeitos sonoros. A utilização dessa metodologia vem sendo feita a bastante tempo, como a gamificação ou os jogos, que são um dos principais triunfos das escolas para poder despertar e desenvolver os alunos, na interpretação e no meio em que está inserido, bem como despertar a criticidade e o raciocínio lógico, para resolver problemas mais rápidos, e com maior facilidade. A Escola Fundação Bradesco em Natal/RN, é uma escola particular privada, com mais de 30 anos no bairro de Felipe Camarão, a mesma tem uma escola em cada capital do Brasil, algumas em tempo integral e ou com os três turnos. A escola de Natal no turno matutino temos o fundamental I e II, e ensino médio, no turno vespertino temos o fundamental I e ensino médio, e no horário noturno temos os cursos técnicos ou para o Enem. A escola atende aos alunos de baixa renda. Na maioria deles com problemas familiares, falta de dinheiro, sem alimentação básica e sem acompanhamento dos pais ou responsáveis. O projeto teve início em 2020, como as aulas tiveram que ser na forma remota, essa foi uma forma de atrair os alunos para as aulas. O projeto deu tão certo que estamos fazendo todo bimestre em 2021.

PALAVRAS-CHAVE: jogos; Tecnologia; Acompanhamento.

ABSTRACT

The article to be presented aims to reflect on the monitoring of projects on the teaching of mathematics through google forms in schools. Through bibliographical research of a qualitative nature, it is possible to understand the need to work on the use of this tool for the formation of the individual as a whole. For this, the entire student body and faculty have to be involved in this work. The vast majority of projects that use technology are linked only to a few teachers, the younger ones or those who have greater ease with it; and this project is interdisciplinary, because on google forms we can place images, texts and sound effects. The use of this methodology has been done for a long time, such as gamification or games, which are one of the main triumphs of schools to be able to awaken and develop students, in interpretation and in the environment in which it is inserted, as well as awakening criticality and logical reasoning, to solve problems faster, and with greater ease. Fundação Bradesco School in Natal/RN, is a private publishing school, with more than 30 years in the Felipe Camarão neighborhood, it has a school in each capital of Brazil, some full-time and/or with three shifts. In Natal school, in the morning shift we have elementary I and II, and secondary education, in the afternoon shift we have elementary I and high school, and in the evening we have technical courses or courses for Enem. The school serves low-income students. In most of them with family problems, lack of money, no basic food and no monitoring of parents or guardians. The project started in 2020, as the classes had to be remotely, this was a way to attract students to the classes. The project was so successful that we are doing every two months in 2021.

KEYWORDS: Games; Technology; Monitoring.

¹ Doutorando em Ciências da Educação pela ACU - Absolute Christian University; Mestre em Ciências da Educação (FACNORTE); Licenciado e Especialização plena em Matemática (UVA – Universidade Vale do Acaraú); Especialista em Matemática Básica (ESAB-Escola Superior Aberta); Especialista em Ciências da Educação (FACNORTE); Pós-Graduado em Monitor de EAD (IFRN, Natal/RN). **E-mail:** prof.anderson15@gmail.com. **Currículo Lattes:** lattes.cnpq.br/5081939475320705

INTRODUÇÃO

O presente artigo, foi elaborado a partir do evento ocorrido na escola Fundação Bradesco, em Natal-RN, no ano de 2020 de tanto ver como os alunos melhoraram em sua vida acadêmica após essa gamificação, não é à toa que continuamos com o projeto, e alavancou outros projetos com outros professores, e várias disciplinas, mesmo sendo uma escola que focar na qualidade de vida, e na recuperação de alunos marginalizados ou não, a mesma proporcional esses projetos que deram um super impulso na vida acadêmica dos alunos. Os jogos são ferramentas fundamentais na vida do ser humano, para a formação do indivíduo e amplia as diversas visões de interpretar o meio em que está inserido. Acredita-se que um jogo bem jogado é o mesmo que viver, e na escola podemos aprender a viver, é um dos meios mais eficazes de contribuir para os alunos no exercer de sua cidadania. Os jogos selecionados foram sobre filmes e sobre história da Fundação Bradesco.

O principal objetivo é analisar a evolução dos alunos antes, durante e após os projetos de gamificação, e jogos no google forms, ocorrido em cada bimestre na Fundação Bradesco Natal-RN através de conceitos teóricos, discutindo quais as linhas de ações para motivar alunos a serem bons na disciplina, bem como envolver os demais docentes da instituição. “É uma ilusão imaginar que apenas jovens jogam *games* hoje: pessoas de diversas faixas etárias — incluindo, por exemplo, diretores de empresas — também jogam. Por isso, os métodos tradicionais de ensino não conseguem mais envolver os alunos em nenhum nível, nem mesmo na educação *online*” (Mattar, 2010). Essa metodologia de usar o google forms, com várias versões de uma mesma atividade vem sendo utilizada nesse período de afastamento social por diversas escolas e empresas.

PÚBLICO-ALVO

A escola Fundação Bradesco, atende a crianças e adolescentes na faixa de 05 em diante provenientes, em sua maioria, da classe baixa, e do bairro: Felipe Camarão em Natal-RN e também de bairros próximos. Geralmente alunos sem condição financeira, cujos os pais em sua maioria não acompanha o desenvolvimento de seus filhos, ou eles são os responsáveis por eles mesmos. Temos também alunos com uma boa condição financeira e com acompanhamento de pais ou responsáveis.

PROJETO DE GAMIFICAÇÃO NO GOOGLE FORMES NA FUNDAÇÃO BRADESCO

A Fundação Bradesco, realizou no ano de 2020, com os alunos do Ensino Fundamental e Médio, um Projeto de jogos e gincana, organizado pelos professores de Língua Portuguesa, Matemática e História. O objetivo era fazer com que os alunos se interessassem pelas disciplinas e entendessem que a várias formas de aprender a aprender. Isso não de forma obrigatória e sim prazerosa. Conhecer um pouco mais sobre a história do bairro de Felipe Camarão e a história da Fundação Bradesco. Mesmo sendo uma com muito tempo no bairro, os alunos não sabiam ou não lembravam de muitas informações sobre ela, e sobre o bairro. A Fundação Bradesco desde então, promove outros projetos em anos subsequentes. Hoje conta com alguns projetos em outras disciplinas. E esse projeto continua em todos os bimestres até então.

OBJETIVO

Analisar o desenvolvimento dos alunos com o projeto de gamificação, e o uso do google forms na Fundação Bradesco Nata-RN, através de conceitos teóricos, discutindo quais as linhas de ações para motivar alunos a serem bons em qualquer disciplina acadêmica, inclusive na vida, bem como envolver os

demais docentes da instituição. Focando sempre no aluno protagonista do seu desenvolvimento acadêmico.

REFERENCIAL TEÓRICO

“Enquanto o mundo se modifica com rapidez surpreendente em decorrência, principalmente, do acelerado desenvolvimento tecnológico, o ambiente educacional de modo geral mantém os mesmos métodos utilizados há séculos” (MATHIAS; SAKAI, 2013).

Este cenário requer mudanças conforme as demandas da sociedade pós-moderna, onde atenta às transformações engendradas pela chamada revolução científico-tecnológica e às necessidades da economia.

Conforme Kenski (2012), ao refletir sobre as questões que envolvem os conceitos de educação e tecnologia, onde afirma que a expressão “tecnologia” “diz respeito a muitas outras coisas além das máquinas. O conceito tecnologia engloba a totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas, suas formas de uso, suas aplicações”.

O conceito de tecnologia compreende tudo o que é construído pelo homem a partir da utilização de diversos recursos naturais, tornando-se um meio pelo qual se realizam atividades com objetivo de criar ferramentas instrumentais e simbólicas, para transpor barreiras impostas pela natureza, estabelecer uma vantagem, diferenciar-se dos demais seres irracionais (KENSKI, 2012, p. 22).

Sendo assim, a linguagem, a escrita, os números e o pensamento podem ser considerados tecnologia. Para Kenski (2012, p. 24), o conjunto de

[...] conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade, chamamos de “tecnologia”. Para construir qualquer equipamento-uma caneta esferográfica ou um

computador -, os homens precisam pesquisar, planejar e criar o produto, o serviço, o processo. Ao conjunto de tudo isso, chamamos de tecnologias (KENSKI, 2012, p. 24).

Na Fundação Bradesco Natal/RN, não está sendo diferente, as tecnologias estão sendo utilizadas para melhorar o desempenho dos processos de trabalho, dentre os quais destacam-se os benefícios diretos na forma como são realizadas as avaliações do ensino.

Tais aulas com essa metodologia têm sido um dos meios mais poderosos para repensar as mudanças estruturais e pedagógicas das aulas em nossa instituição. Os resultados por ela obtidos refletem os questionamentos em busca da qualidade e eficiência. Assim, os resultados supõem também a existência de uma metodologia adequada de coleta de informações que seja precisa e objetiva.

O objetivo é conseguir visualizar um determinado problema ou contexto e pensar soluções a partir do ponto de vista de um game designer (profissional responsável pela criação de jogos eletrônicos), já que esse profissional geralmente possui uma capacidade ímpar em produzir experiências que concentram a energia e o foco de muitos indivíduos para resolver problemas em mundos virtuais (MCGONIGAL, 2011). Porém, a gamificação não implica em criar um game que aborde o problema, recriando a situação dentro de um mundo virtual, mas sim em usar as mesmas estratégias, métodos e pensamentos utilizados para resolver aqueles problemas nos mundos virtuais em situações do mundo real. Nesse intuito, aqui em Natal/RN, fizemos com que os alunos conhecessem a história da escola e do bairro, jogando e escolhendo seu percurso no game.

Luckesi (2011, p. 52) afirma que, “o ato de avaliar não se encerra na configuração do valor ou qualidade atribuída ao objeto em questão, exigindo uma

tomada de posição favorável ou desfavorável ao objeto de avaliação, com uma conseqüente decisão da ação”.

O autor complementa tal assertiva ao reforçar que o processo de avaliação “direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação” (LUCKESI, 2011). Isto porque o ato de avaliar envolve:

A coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade, que se processa a partir da comparação da configuração do objeto avaliado como um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido para aquele tipo de objeto. O valor ou qualidade atribuídos ao objeto conduzem a uma tomada de posição a seu favor ou contra ele. E o posicionamento a favor ou contra o objeto, ato ou curso de ação, a partir do valor ou qualidade atribuídos, conduz a uma decisão nova: manter o objeto como está ou atuar sobre ele (LUCKESI, 2011, p. 52).

No entanto, a avaliação “é um processo complexo que necessita de objetivos claros, estratégias para obter evidências de resultados e interpretações que possam apresentar a formulação de juízo de valor visando à tomada de decisão” (LUCKESI, 2003).

Além dessa questão social, o jogo desperta certas necessidades no ser humano, tais como o prazer e a satisfação, que, como veremos, são pontos importantes para o conceito de gamificação e mais ainda para o processo de aprendizagem. Huizinga (1993) define o jogo como:

Uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria (Huizinga, 1993, p. 33).

O jogo digital é definido por Prensky como

Um subconjunto de diversão e de brincadeiras, mas com uma estruturação que contém um ou mais elementos, tais como: regras, metas ou objetivos, resultado e *feedback* conflito/ competição/ desafio/ oposição, interação, representação ou enredo (Prensky, 2012, apud Martins e Giraffa, 2015).

Esses mecanismos de regras, objetivos e resultados, entre outros, foram trazidos para o processo de gamificação, que, segundo Vianna et al. (2013), é uma tradução de *gamification*, termo em inglês utilizado pela primeira vez em 2002 por Nick Pelling. Os autores concordam que, por meio da gamificação, os indivíduos são mais facilmente engajados, sociabilizados, motivados e tornam-se mais abertos à aprendizagem de um modo mais eficiente. Para Alves et al. (2014, p. 76), essa prática “se constitui na utilização da mecânica dos *games* em cenários *non games*, ou seja, fora de *games*, criando espaços de aprendizagem mediados pelo desafio, pelo prazer e entretenimento”.

Observa-se que os recursos tecnológicos permitem ao usuário uma maior interatividade a partir da relação que ele estabelece com a máquina, em busca de informações.

Com isso, percebe-se que não há como se pensar no processo educativo sem levar em consideração a importância das TICs. Kenski (2012), ao tratar a relação entre tecnologias, técnicas e equipamentos, apresenta a seguinte reflexão:

Pense como seria a sua vida - e a de qualquer pessoa - se não tivéssemos as tecnologias nos ajudando a realizar as nossas atividades diárias. Eu não poderia agora, por exemplo, estar me comunicando com você, contando essa longa história de relacionamentos bem-sucedidos entre os homens e as tecnologias (KENSKI, 2012, p. 25).

É importante reconhecer que a tecnologia, entre suas infinitas possibilidades, contribui também para a qualidade da educação, no momento em que dinamiza e otimiza atividades que antes demandavam muito tempo no ambiente escolar. Deve-se entender que a utilização das TICs na educação pode transcender a visão limitada de um objetivo instrumental, possibilitando assim sua utilização em determinado contexto e situações do processo de ensino e aprendizagem.

Assim, as tecnologias vêm sendo utilizadas em diversas maneiras e em vários ramos de atividades, podendo se destacar na produção, armazenamento e disseminação de informação onde poderão ser utilizadas para elaborar, experimentar e avaliar produtos educacionais de acordo com o contexto em que estão inseridas

A ESCOLA COMO MEDIADORA DE CIDADÃOS: METODOLOGIA

Para o aprofundamento metodológico foi utilizado um estudo qualitativo de cunho bibliográfico, onde através de teorias, conceitos, opinião de autores, pesquisa via internet, podemos trazer uma breve reflexão sobre o assunto a ser discutido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, a partir de teóricos conceituados, vemos que o google formes devem ser instigados aos alunos em todas as escolas. Para isso, todo corpo discente e docente tem que se envolver da melhor forma possível. Atingir todos os alunos para serem jogadores na vida, sabemos que é difícil, principalmente que o acesso à alguns jogos se limitam aos trabalhos de aula, e outros são de difícil acesso, abrindo uma lacuna para que o aluno só entenda que é dito no momento ou enquanto joga, muitas das vezes o aluno não compreende esse tipo de aula. A criação de uma conta

google nos dias atuais é de grande importância para o cidadão.

No ambiente escolar é propício para que se tenha atalhos aos alunos terem o prazer para os jogos, principalmente quanto é no google. Mas sem incentivo, os alunos ficam anestesiados para essa prática. E alguns se desviam do objetivo da aula.

Durante a aula é importante focar no objeto de estudo. Em nosso caso a história da Fundação Bradesco, e a história de Felipe Camarão, analisar a se o jogo está coerente com o que foi estudando, ou mesmo proporcionar rodas de debates sobre o jogo, quem sabe um vídeo demonstrativo do mesmo. Muito importante ressaltar os mediadores do google formes que sejam motivadores para isso com o devido acompanhamento dos professores.

Essa realidade não é somente discutida numa escola, sala de aula ou reunião dos professores, é uma realidade do Brasil todo. Enquanto pequenos projetos dão certo no país, outros sequer saem do papel por não ter um incentivo, um investimento tanto humano quanto financeiro capaz de alavancar a educação. Na rede privada de ensino é mais fácil acontecer os projetos. Mas temos outras escolas conseguindo alcançar esses objetivos aqui em Natal/RN.

Com base na experiência descrita, conclui-se que os professores precisam sempre inovar, reinventar, buscar estratégias de ensino que envolvam os alunos, seja durante as aulas ou por meio da realização de Oficinas. Os alunos precisam ser instigados, desafiados, despertados. Não é uma questão de abandonar as aulas tradicionais e expositivas, mas agregar a elas outras ações pedagógicas, que provoquem e estimulem os alunos a buscar por si mesmos a construção do conhecimento no sentido de que possam desenvolver a autonomia.

As tecnologias digitais são excelentes aliadas nesse processo de fazer “coisas” diferentes, pois são acessíveis, práticas e dinâmicas.

A partir do feedback, o professor poderá avaliar e refletir acerca das melhorias e aprimoramentos necessários para sua prática docente, assim como despertar o interesse dos alunos em todas as aulas e por todas as atividades acadêmicas.

Cabe salientar que o Google Forms é de fácil utilização e manuseio. Com efeito, sugere-se às coordenações utilizá-los para outros tipos de investigações de avaliação, de opinião dos discentes sobre o andamento das atividades etc. Outrossim, os dados coletados podem permitir a tomada de decisão de ações relevantes para o bom andamento do curso.

Por fim, conclui-se que os objetivos dessas aulas foram alcançados, isto é, despertar o interesse dos alunos da Fundação Bradesco Natal/RN pela utilização de instrumentos tecnológicos acessíveis e práticos, que contribuem significativamente com a melhoria da qualidade do ensino.

REFERÊNCIAS

ALVES, Flora. *Gamification - como criar experiências de aprendizagem engajadoras. Um guia completo: do conceito à prática*. 2ª ed. São Paulo: DVS, 2015.

ALVES, Lynn Rosalina et al. *Gamificação: diálogos com a educação*. In Luciane Maria Fadel et al. (Org.). *Gamificação na educação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014 [e-book].

CARVALHO Breno. *Gamificação: vivendo através de conceitos de jogos*. Jogos Digitais Unicap. 27 de setembro de 2012. Disponível em <http://www.unicap.br/tecnologicos/jogos/?p=1050>. Acesso em 19 abr. 2015.

ELKONNIN, D. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GEE, J. P. *Bons videogames e boa aprendizagem*. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 27, nº 1, p. 167-178, jan./jun. 2009. Disponível em <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em 19 abr. 2015.

HUIZINGA, J. *Homo ludens*. São Paulo: Perspectiva, 1993.

LEE, Joey J.; HAMMER, Jessica. *Gamification in Education: What, How, Why Bother?* *Academic Exchange Quarterly*. 2011. Disponível em <http://www.gamifyingeducation.org/files/Lee-Hammer-AEQ-2011.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2013.

KAPP, Karl. *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*. Pfeiffer, 2012.

MCGONIGAL, Jane. *Reality Is Broken: Why Games Make Us Better and How They Can Change The World*. Nova Iorque: The Penguin Press, 2011.

PAPERT, Seymour. *A Máquina das Crianças: Repensando a Escola na Era da Informática*. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PRENSKY, M. *The motivation of gameplay: the real twenty-first century learning revolution*. *On the Horizon*, v. 10, 2002. <https://recite.unicarioca.edu.br/rccte/index.php/rccte/article/view/72>

ZICHERMANN, Gabe; CUNNINGHAM, Christopher. *Gamification by design. implementing game mechanics in web and mobile apps*. Canada: O'Reilly Media, 2011.

**APLICAÇÕES TECNOLÓGICAS DO EFEITO FOTOELÉTRICO,
RAIOS-X E RADIOATIVIDADE**

**TECHNOLOGICAL APPLICATIONS OF THE PHOTOELECTRIC EFFECT,
X-RAYS AND RADIOACTIVITY**

Anderson Oliveira de Araújo ¹

RESUMO

O presente artigo tem como finalidade abordar as aplicações tecnológicas do efeito fotoelétrico, raios-X e radioatividade, porém, partiremos de pequenos recortes do contexto histórico relacionado a cada fenômeno na sua linha do tempo. No tocante ao efeito fotoelétrico devemos ressaltar a importância do físico Henrich Rudolph Hertz, o pioneiro a detectar, ainda que de forma acidental, esse fenômeno. Outros físicos tais como: Hallwachs na Alemanha, Stoletov na Rússia e Righi na Itália também deram valiosas contribuições nesse contexto. Philipp Lenard obteve excelentes resultados experimentais, mas não foi capaz de explicar, com exatidão, o fenômeno observado. Já Einstein, ao se aprofundar no estudo de tal fenômeno, formulou a função matemática que comprovaria a sua teoria corpuscular. Portanto, com advento dessa comprovação veremos, nesse artigo, as aplicações para ciência e em particular na tecnologia. Com relação às aplicações dos raios X, grandes cientistas serão relatados no contexto da leitura, tais como: J.J. Thomson, Willhelm Conrad Roentgen e Philipp Lenard os quais agregaram bastante, para a tecnologia avançada no ramo da medicina. Em se tratando da radioatividade, destacaremos os cientistas: Becquerel, o casal Curie e Rutherford, com suas notáveis descobertas para ciência e tecnologia.

PALAVRAS-CHAVE: Avanços Tecnológicos; Fenômeno; Raio X.

ABSTRACT

This article aims to address the technological applications of the photoelectric effect, X-rays and radioactivity, however, we will start from small excerpts from the historical context related to each phenomenon in its timeline. With regard to the photoelectric effect, we must emphasize the importance of physicist Henrich Rudolph Hertz, the pioneer in detecting, albeit accidentally, this phenomenon. Other physicists such as: Hallwachs in Germany, Stoletov in Russia and Righi in Italy also made valuable contributions in this context. Philipp Lenard obtained excellent experimental results, but he was not able to explain exactly the observed phenomenon. Einstein, on the other hand, by going deeper into the study of this phenomenon, formulated the mathematical function that would prove his corpuscular theory. Therefore, with the advent of this proof, we will see, in this article, the applications for science and, in particular, for technology. Regarding the applications of X-rays, great scientists will be reported in the context of reading, such as: J.J. Thomson, Willhelm Conrad Roentgen and Philipp Lenard who added a lot to the advanced technology in the field of medicine. When it comes to radioactivity, we will highlight the scientists: Becquerel, the Curies and Rutherford, with their remarkable discoveries for science and technology.

KEYWORDS: Technological Advances; Phenomenon; X-Ray.

¹ Doutorando em Ciências da Educação pela ACU - Absolute Christian University; Mestre em Ciências da Educação (FACNORTE); Licenciado e Especialização plena em Matemática (UVA – Universidade Vale do Acaraú); Especialista em Matemática Básica (ESAB-Escola Superior Aberta); Especialista em Ciências da Educação (FACNORTE); Pós-Graduado em Monitor de EAD (IFRN, Natal/RN). **E-mail:** prof.anderson15@gmail.com. **Currículo Lattes:** lattes.cnpq.br/5081939475320705

INTRODUÇÃO

Iniciaremos o artigo tendo como ponto de partida o efeito fotoelétrico, e no desencadeamento do texto serão abordados os raios X, e a radioatividade, porém para chegarmos às aplicações sobre tais fenômenos, é importante compreender a história de como se deu esses descobrimentos, para compreendermos que as ciências, e suas aplicações tecnológicas foram moldadas de forma gradativa, com muito esforço, dedicação e com quebra de paradigmas.

APLICAÇÕES TECNOLÓGICAS DO EFEITO FOTOELÉTRICO

O efeito fotoelétrico foi percebido por acaso, quando Hertz estava realizando suas experiências para detectar ondas eletromagnéticas. Ele criou um aparato que ao ser ligado soltava centelhas “faíscas”, daí continuando as suas pesquisas percebeu que a radiação ultravioleta era obtida por esses centelhamentos. Infelizmente, Hertz não deu continuidade ao fenômeno observado, pois o seu interesse estava pautado nas ondas eletromagnéticas. Dos santos (2017), no 3º parágrafo da pág. 20 do seu artigo (O fóton e sua atribulada existência de 1905⁰ a 1925¹), cita que Hertz mesmo se voltasse seu interesse ao efeito fotoelétrico provavelmente não teria dado tempo, pois veio a falecer 7 anos após a descoberta.

Ainda, com relação ao artigo de Dos Santos (2017 pag. 21), outros cientistas desempenharam papel relevante no estudo do efeito fotoelétrico, entre eles: Hallwachs na Alemanha, Stoletov na Rússia e Righi na Itália, obtiveram resultados significantes, mas não deram continuidade aos seus estudos.

Lenard obteve bons resultados, é tanto que levantou a hipótese que o efeito se dava devido à fotocorrente, uma espécie de poeira elétrica liberada pelos eletrodos ou pelas paredes do tubo de vidro onde os experimentos eram realizados (ver figura 1).

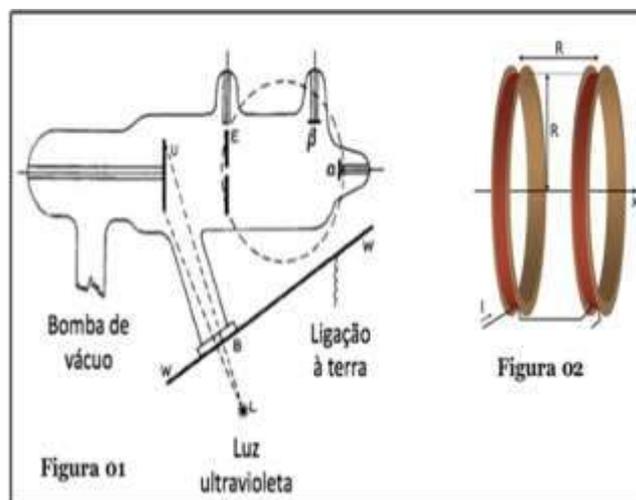


FIGURA 01 - Esquema de equipamento utilizado por Lenard em seus experimentos a partir de 1898 sobre o efeito fotoelétrico. Adaptado de <http://nobelprize.org/nobel_prizes/physics/laureates/1905/lecture.pdf>.

FIGURA 02 – Bobinas de Helmholtz. Desenho extraído de : <http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/2/2c/Helmholtz_coil.svg> Acesso em 08.06.2019

Já Einstein, ao aprofundar no estudo do efeito fotoelétrico determinou a função matemática que acabaria com a hipótese ondulatória (Lenard: teoria do gatilho), levando a resultados que comprovariam a sua teoria corpuscular.

Graças aos estudos promovidos por esses cientistas, é que podemos desfrutar das suas aplicações tecnológicas na qual estão presentes no nosso dia -a - dia, como por exemplos: o cinema falado, a transmissão de imagens animadas (televisão), as portas automáticas dos shoppings, a construção de máquinas capazes de produzir peças sem intervenção alguma do homem, aparelhos cujo funcionamento permite acender e desligar automaticamente a iluminação de ruas, faróis e etc.

Uma aplicação de suma importância no estudo do efeito fotoelétrico foi a célula fotoelétrica, dispositivo tecnológico na qual a energia da luz transforma-se em corrente elétrica, ou controla a energia dessa corrente. Abaixo, segue um esquema e uma descrição dessa célula.

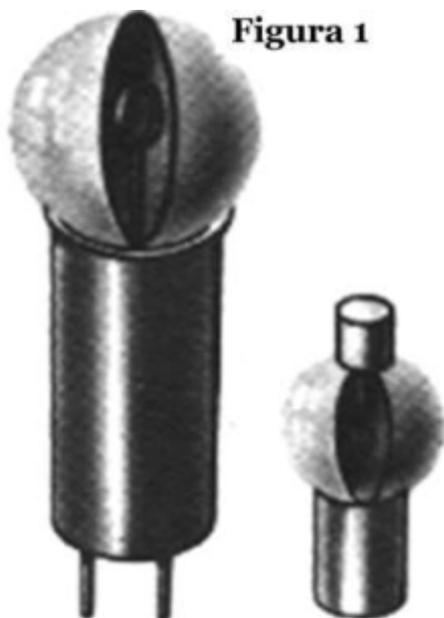


Figura 1

<https://fisica.net/mecanica-quantica/efeito-fotoeletrico/aplicacoes-do-efeito-fotoeletrico>

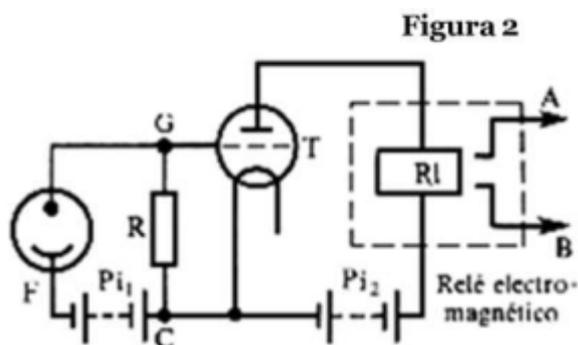


Figura 2

<https://fisica.net/mecanica-quantica/efeito-fotoeletrico/aplicacoes-do-efeito-fotoeletrico.php>

É composta de um balão de vidro na qual a superfície interna está parcialmente revestida por uma fina camada de metal com pequena função trabalho (fig.1). É o Cátodo. A luz, penetra na parte transparente do balão chamada de “janelinha”. Já no centro da bola, se encontra uma chapa metálica chamada de ânodo, que serve para captar fotoelétrons e é ligada ao polo positivo de uma pilha. As células fotoelétricas modernas reagem à luz visível e até aos raios infravermelhos.

A luz ao incidir no cátodo da célula fotoelétrica, produz uma corrente elétrica que aciona um relé apropriado, que combinados, permite construir vários dispositivos capazes de ver, e distinguir objetos, a

exemplo, temos os aparelhos de controle automático de entrada nos metrô.

De acordo com a figura 2, temos que a luz ao incidir na célula, no circuito da pilha P1, surge uma pequena corrente que passa pela resistência R, cujas extremidades estão ligadas à grelha e ao triodo T.

Já o potencial do polo G é menor que o do ponto C (cátodo), e a válvula, nestas condições, não deixa passar corrente, desse modo, não teremos corrente no circuito anódico. Caso a mão de um operário venha a entrar na zona perigosa, o fluxo luminoso, que normalmente incide na célula fotoelétrica, é cortado.

APLICAÇÕES TECNOLÓGICAS DO RAIOS X

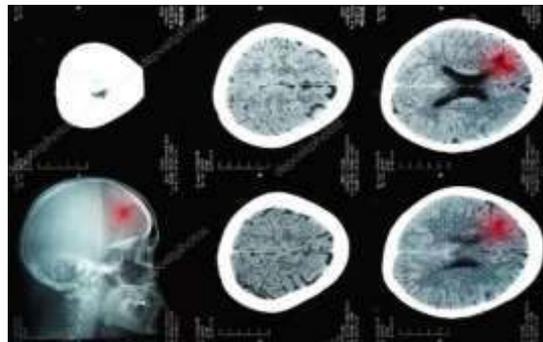
Ainda, com relação ao texto os raios X foram percebidos e detectados por Roentgen, ao investigar emissões provocadas por tubo de raios catódicos. Entretanto, outros físicos andaram bastante próximos de desvendar tal fenômeno, colaborando com essa informação (DOS SANTOS 1995).

[...] Thomson também chegou perto: um ano antes da descoberta dos raios X, ele relatou ter observado fosforescência em peças de vidro comum colocadas a vários centímetros de distância do tubo de vácuo, mas não tentou explicar o fenômeno. Lenard parece ter sido o pesquisador que mais se aproximou da descoberta de Roentgen. Ele, realizou experiências para verificar se os raios catódicos produzidos no interior de um tubo de Crookes poderiam ser observados no exterior. [...], Desse modo, uma parte dos raios catódicos atravessam o aparato podiam ser observados fora do tubo, através da sua interação com materiais fosforescentes (tais raios ficaram conhecidos como raio de Lenard).

Não é necessário ser um profissional na área de física para perceber as inúmeras dificuldades enfrentadas por esses pesquisadores na sua linha do tempo, bem como dá ênfase merecida às pesquisas

realizadas por eles, pois a grande barreira entre o “desconhecido” e os fenômenos revelados nas suas pesquisas e experiências, proporcionaram o avanço tecnológico e aplicações nas diversas áreas do conhecimento.

Aplicações dos raios X são as mais diversas, na medicina, por exemplo, é utilizada na radiologia simples, na fluoroscopia, radioscopia e na tomografia computadorizada, segue as imagens abaixo.

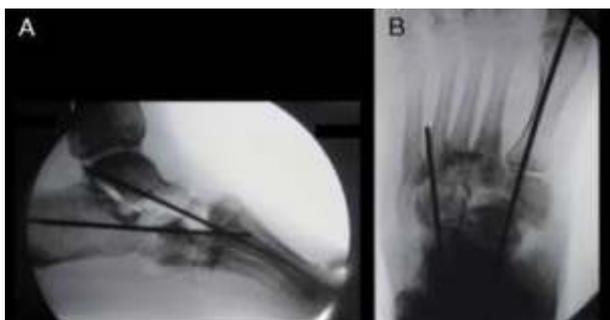


FONTE: br.depositphotos.com/121893220/stock-photo-images-from-a-computerized-tomography.html

FLUOROSCOPIA



FONTE: <https://vetplus.vet.br/fluoroscopia/>



FONTE: www.researchgate.net/figure/Radioscopia-de-controle-intraoperatoria-para-checagem-da-estabilizacao-provisoria

RADIOLOGIA



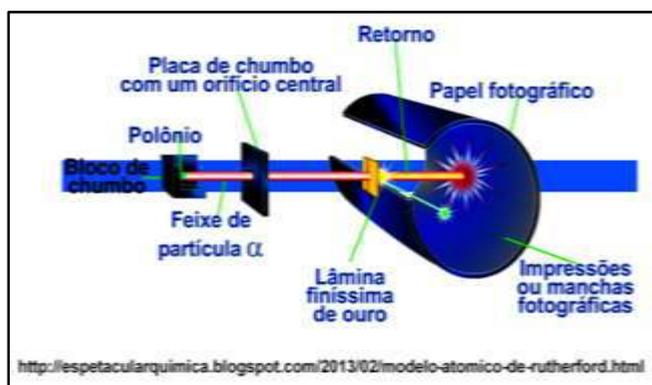
FONTE: <https://edisciplinas.usp.br/mod/page/view.php?id=159213>

APLICAÇÕES TECNOLÓGICAS DA RADIOATIVIDADE

Quanto à radioatividade, torna-se relevante mencionar nomes como: Antoine Henri Becquerel, o casal Pierre e Marie Curie e Ernest Rutherford, pois a partir desses, começaremos o recorte da nossa pequena história, para compreendermos as aplicações tecnológicas advindas da radioatividade, fenômeno tratado agora em foco.

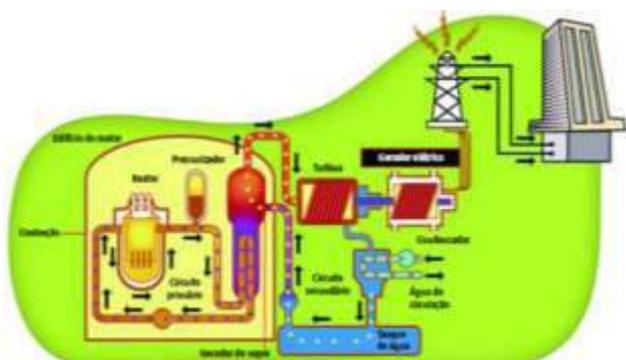
Becquerel, durante suas pesquisas e experimentação observou que sais de urânio (uralina) emitiam um tipo de radiação que sensibilizava chapas fotográficas na ausência de luz solar, sem precisar estar fluorescente. Em seguida, com o auxílio do casal Curie, Becquerel percebeu que o fenômeno não era apenas característica da uralina, mas de todos os compostos que constituía o elemento urânio. Ainda, com relação ao casal Curie e durante suas pesquisas, chegaram ao descobrir o rádio e o polônio que são elementos químicos mais radioativos do que o urânio.

Posteriormente, Rutherford realizou experiências com materiais radioativos, conforme indica a figura 2, abaixo:



Na experimentação ele percebeu quando a radiação era emitida pelo material radioativo, o mesmo sofria desvio quando submetido a um campo eletromagnético externo em três emissões, que denominou de: alfa (α), beta (β) e gama (γ). Outros cientistas também deram grandes contribuições para o estudo da radioatividade entre eles: Otto Hahn, Fritz Strassmann, Lise Meitner e Bohr.

Entretanto, o avanço tecnológico na radioatividade se deu com a incensada busca da compreensão desse fenômeno por partes desses cientistas. E a partir da descrição desse fenômeno, inúmeros usos e aplicações puderam ser criados. O uso mais importante é na geração e produção de energia elétrica obtidas pelas usinas nucleares (figura 3).



<https://www.biodieselbr.com/energia/nuclear/energia-eletrica-nuclear>

Outras aplicações desse fenômeno podem ser evidenciadas nas engenharias, no controle de produção, no desgaste de materiais, para detectar fissuras, falhas e trincas. Na medicina, no tratamento contra o câncer, mapeamento dos órgãos, outros. Na agricultura, na conservação dos alimentos como: carnes, peixes, frutas e cereais, bem como no combate a parasitas, larvas, insetos que podem estragar mais rápidos os alimentos e prejudicar a saúde da sociedade. Na geologia e arqueologia na detecção de minerais, rochas e fósseis, principalmente pelo C14.

Sabemos também que a radioatividade usada de forma errada pode trazer danos irreversíveis a natureza, daí a importância de conhecer e tratar com cuidado. No seu artigo MERÇON F. e QUADRAT S. V. (A

radioatividade e a História do Tempo Presente. QUÍMICA NOVA NA ESCOLA, N° 19, MAIO 2004.), menciona que:

[...], Em 1986, em Chernobyl (Ucrânia – União Soviética), o descontrole da reação provocou um incêndio no núcleo do reator e consequente liberação de grande quantidade de material radioativo na atmosfera. [...] a nuvem radioativa espalhou-se pela Europa. [...], Os países ocidentais só tomaram ciência do acidente quando a radiação liberada acionou os alarmes de uma usina nuclear sueca, situada a dois mil quilômetros de distância [...]

Também se torna relevante lembrar do vazamento do Césio 137 ocorrido em Goiânia em 1987 e da segunda guerra mundial com a bomba atômica de urânio (*Little Boy*) na qual foi lançada sobre Hiroshima em 6 de agosto de 1945, seguido por uma explosão de uma bomba nuclear de plutônio (*Fat Man*) sobre a cidade de Nagasaki em 9 de agosto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, os estudos desses fenômenos abordados no texto nortearam grandes cientistas com a construção e desconstrução de ideias, bem como foram passos decisivos na aceitação de fenômenos “desconhecidos”, quebrando com concepções clássicas, melhorando e aprimorando o que temos hoje de tecnologia ao alcance da sociedade.

REFERÊNCIAS

- DOS SANTOS C. A. Raios X (100 anos, história): *Ciência Hoje* v. 19, n. 14, p. 27-35, out. 1995.
- MERÇON F. e QUADRAT S. V. A radioatividade e a História do Tempo Presente. *QUÍMICA NOVA NA ESCOLA*, n. 19, p. 27-30, Mai. 2004.
- DOS SANTOS C. A. O fóton e sua atribulada existência de 1905 A 1925¹, Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2017.

MECANICA-QUANTICA: EFEITOFOTOELETRICO.
Disponível em: <<https://fisica.net/mecanica-Quantica/efeitofotoeletrico/aplicacoes-do-efeito-fotoeletrico.php>> Acesso em: 28. Jun. 2019

**EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM PARA EDUCAÇÃO INFANTIL:
DOS ASPECTOS LEGAIS AOS VIVENCIADOS NA SALA DE AULA**

**LEARNING EXPECTATIONS FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION:
FROM LEGAL ASPECTS TO EXPERIENCED IN THE CLASSROOM**

Sandra Maria Carvalho Coutinho ¹

RESUMO

Refletir sobre as concepções que configuram a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, aponta para uma renovação positiva de conhecimentos, cria novas possibilidades e requer novas atitudes por parte dos profissionais que fazem parte do cotidiano dessas crianças. Partindo dessa premissa, este trabalho teve a intenção de investigar a articulação e execução das expectativas de aprendizagem para educação infantil a partir do estabelecido nos documentos oficiais, comparando com sua aplicabilidade no cotidiano da sala de aula e as possibilidades de melhoria na qualidade do trabalho docente. A abordagem metodológica foi predominantemente qualitativa sendo descritiva na análise dos dados obtidos, tendo o estudo de caso como método de pesquisa, cujos instrumentos para coleta de dados foram a análise documental, questionário e observação, tendo como lócus de pesquisa uma escola pública do município de Ibiapina – CE e quatro professoras da Educação Infantil como sujeitos pesquisados. Espera-se que este trabalho possa contribuir para melhor entendimento do processo legal e histórico que atualmente caracteriza a educação infantil como primeira etapa da educação básica e as ações que hoje viabilizam o trabalho docente mais assertivo na educação infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Documentos Oficiais; Expectativas de Aprendizagem; Trabalho Docente.

ABSTRACT

Reflecting on the concepts that configure Early Childhood Education as the first stage of basic education, points to a positive renewal of knowledge, creates new possibilities and requires new attitudes on the part of professionals who are part of the daily lives of these children. Based on this premise, this work had the intention of investigating the articulation and execution of learning expectations for early childhood education based on what is established in official documents, comparing it with its applicability in the daily life of the classroom and the possibilities for improvement in the quality of teaching work. . The methodological approach was predominantly qualitative and descriptive in the analysis of the data obtained, with the case study as a research method, whose instruments for data collection were document analysis, questionnaire and observation, having as the locus of research a public school in the city of Ibiapina – CE and four Kindergarten teachers as researched subjects. It is hoped that this work can contribute to a better understanding of the legal and historical process that currently characterizes early childhood education as the first stage of basic education and the actions that today enable more assertive teaching work in early childhood education.

KEYWORDS: Early Childhood Education; Official documents; Learning Expectations; Teaching work.

¹ Mestranda em Ciências da Educação pela ACU – Absolute Christian University. Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Universidade Regional do Cariri – URCA. Graduada em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-RIO. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. **E-mail:** sanmaria_@hotmail.com. **Currículo Lattes:** lattes.cnpq.br/4739401594259967.

INTRODUÇÃO

Desde o nascimento, a criança é considerada um sujeito de direitos, um cidadão, e como tal possui direitos sociais e humanos, dentre estes o direito à Educação Infantil.

No entanto, a concepção de Educação Infantil aparece pela primeira vez no Brasil na Constituição Federal de 1988, sendo posteriormente reafirmada por outras Leis como o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996) que em seu artigo 29 declara a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade, o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, afetivo, psicológico, intelectual e social ao mesmo tempo em que complementa a ação educativa da família e da comunidade.

Porém, quando se trata de educar na educação infantil, vai mais além do que auxiliar as crianças a terem conhecimento de si e do mundo, a agir com autonomia ou ainda torná-las cidadãs conhecedoras de seus direitos e deveres, mas educá-las para o mundo da linguagem, para o mundo letrado.

Partindo dessas questões, desde o processo que caracterizou a educação infantil como primeira etapa da educação básica e o quê as crianças pequenas precisam aprender nos espaços escolares, surgiu o interesse pela temática abordada e pela necessidade em compreender a forma como se dá o desenvolvimento da aprendizagem na Educação Infantil nas escolas municipais de Ibiapina-Ce.

Da mesma forma, entender que conhecimentos as educadoras têm sobre o que está representado nos documentos oficiais nacionais e locais referentes à Educação Infantil, se essas informações serviram de base para elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, do Regimento Escolar, do Plano Municipal de Educação, e que ações vêm sendo

praticadas para a melhoria na qualidade da aprendizagem na Educação Infantil no município.

A partir destas reflexões se deu o interesse por investigar quais as expectativas de aprendizagem para a Educação Infantil ordenadas nos documentos oficiais nacionais locais que sejam LDB/96, RCNEI/98, DCNEI/09, OCEI/11, o PNE/14 e o PME/15.

A partir da análise desses documentos poderemos conhecer a evolução histórica da educação infantil, enquanto parte integrante do ensino fundamental, de que forma essas expectativas estão sendo desenvolvidas no cotidiano da sala de aula e como elas refletem na educação atualmente contribuindo para melhoria do trabalho docente.

Alinhada a essa justificativa e partindo das indagações de nossa própria prática pedagógica surgiu a questão norteadora que direcionará a pesquisa, por meio do questionamento – Quais as expectativas de aprendizagem para educação infantil segundo as leis vigentes e como estas expectativas são trabalhadas no cotidiano da sala de aula de forma a assegurar a aprendizagem das crianças?

No mais, nossa Pesquisa teve como objetivo geral investigar a articulação e execução das expectativas de aprendizagem para a Educação Infantil a partir do estabelecido nos documentos oficiais nacionais e locais, comparando com sua aplicabilidade no cotidiano da sala de aula e as possibilidades de melhoria na qualidade do trabalho docente

Mais especificamente buscamos a) Compreender o que dizem as expectativas de aprendizagem segundo as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil a nível nacional e local, b) Analisar como as expectativas de aprendizagem são trabalhadas por professores da Educação Infantil em suas aulas e c) Relacionar as possibilidades de melhoria do trabalho docente na educação infantil a partir da análise das expectativas de aprendizagem.

Com intuito de obter os resultados esperados, além da análise detalhada do que dizem os documentos

oficiais sobre as Expectativas de Aprendizagem para Educação Infantil, realizou-se uma pesquisa em uma Escola Municipal de Ibiapina-Ce, através de uma abordagem qualitativa que possibilitará descobrir a realidade a ser estudada, construindo e interpretando as subjetividades investigadas, suas variáveis entre os indivíduos, grupos sociais e culturais que abrangem a pesquisa.

Como metodologia aplicada, escolhemos o estudo de caso que terá fins diagnósticos de acompanhamento, objetivando descobrir necessidades e potencial para revelar situações subjetivas que envolvam os indivíduos da pesquisa em suas relações sociais, e por meio de um questionário estruturado e observações formais e informais do desenvolvimento do trabalho em sala de aula, complementar os instrumentais para coleta de dados.

Os sujeitos da pesquisa foram quatro educadoras com idade entre 36 e 55 anos, ambas com uma vasta experiência na educação infantil, algumas com mais de vinte anos de profissão, sendo três delas naturais e residentes no município em que se deu a pesquisa (Ibiapina-Ceará, Brasil), uma é natural e reside do município vizinho (São Benedito-Ceará, Brasil) e atualmente atendendo 45 crianças em duas salas de 4 e 5 anos nos turnos manhã e tarde.

A sala do infantil quatro atende um total de 21 crianças, sendo 12 meninos e 9 meninas, enquanto a sala do infantil cinco é um pouco mais numerosa com um total de 24 crianças, sendo 14 meninas e 10 meninos.

As crianças em sua maioria residem no mesmo bairro onde está localizada a escola e os demais, reside nos bairros e sítios vizinhos e contam com o transporte escolar para ter acesso à escola.

REFERENCIAL TEÓRICO

A construção da identidade da Educação Infantil no Brasil, entendida como creches e pré-escolas

se deu a partir do século XIX, no contexto de políticas sociais de atendimento à infância, marcadas por desigualdades sociais.

Enquanto a educação para as crianças pobres tinha o sentido de cuidar, historicamente ficando a cargo dos órgãos de assistência social, para as crianças ricas, o educar se dava através de práticas escolares, no sentido de promoção intelectual.

A partir da revolução burguesa, dos movimentos nacionais e internacionais iniciados em 1959, surge um novo paradigma para caracterizar o atendimento educacional às crianças através da Declaração Universal dos Direitos das Crianças e do Adolescente, sendo instituída no Brasil, pelo artigo 227 da Constituição Federal de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90).

A princípio surgiu uma nova percepção sobre o entendimento da Educação Infantil e o atendimento em creches e pré-escolas como um direito social das crianças, reconhecendo a Educação Infantil como dever o Estado.

Como bem especifica Brandão (2007), a Constituição brasileira de 1988 pode ser considerada o primeiro passo normativo-legal na direção da proposição da universalização do atendimento da Educação Infantil de responsabilidade do Estado.

Porém, na década de 1990 com a nova tendência neoliberal na América Latina, incluindo o Brasil, a ideia de qualidade da educação estava diretamente relacionada com a melhoria da qualidade da gestão da educação.

Desta forma, surge uma nova proposta de gestão pública da educação, imposta pelo Estado aos estabelecimentos de educação, minimizando seu papel, e ao mesmo tempo, procurava difundir a ideia de uma maior responsabilidade da sociedade pela qualidade da educação pública.

Com o novo ordenamento legal, advindo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96) e do Plano Nacional de Educação (PNE -

2001-2011 – Lei nº 10.172/01), a gestão das escolas públicas ficaria a cargo do sistema municipal de ensino (BRASIL, 2006); (BRANDÃO, 2004, 2006, 2010).

A partir deste momento, creches e pré-escolas passam a construir uma nova identidade na busca por superar a fragmentação desigual que havia configurado o atendimento de crianças, sejam elas assistencialistas para os pobres ou relacionadas às perspectivas preparatórias de escolarização para os grupos mais abastados.

Regulamentando esse novo ordenamento educacional, por meio da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), foi introduzida uma série de inovações em relação à Educação, caracterizando creches e pré-escolas como a primeira etapa da Educação Básica.

A partir dessa nova regulamentação foi disponibilizado autonomia das instituições de ensino para organizar seus Currículos e Propostas Pedagógicas de forma a assegurar a aprendizagem e o atendimento dessas crianças de forma gratuita e de qualidade.

Nesse momento, o ensino infantil, disciplinado pela (Lei nº 9.394/96, art. 1º § 1º), onde a educação escolar se desenvolve predominantemente por meio do ensino em instituições próprias (pública ou particular) e devem educar e cuidar de crianças de zero a cinco anos e onze meses, com autorização de funcionamento, condições financeiras, profissionais com a formação específica legalmente determinada, estando submetidas aos mecanismos de credenciamento, de reconhecimento e supervisão de seu sistema de ensino e controle social pela (Lei nº 9.394/96, art. 9º, § IX, art. 10, § IV e art. 11, §, IV). (BRASIL, 2011, p. 109).

Dois anos depois, a elaboração do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI/1998), representou um avanço para a época, pois estabelecia o que deveria ser ensinado para as crianças nessa faixa etária, porém, esse referencial é apenas uma orientação dos conteúdos a serem

ensinados e objetivos de aprendizagem, não tendo a criança como foco dessa aprendizagem.

Mais adiante, com a institucionalização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/2009), a criança passa a ser o foco do ensino, aprofundando-se os direitos de aprendizagem e sua garantia para essa etapa da educação básica.

Este documento reforça a importância da criança de zero a cinco anos e onze meses de ter acesso aos conhecimentos culturais e científicos, bem como o contato com a natureza, preservando sua vivência de mundo, ou seja, a cultura a qual ela está inserida.

Coloca também em foco, as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes do currículo, além de considerar os princípios éticos, políticos e estéticos como norteadores para a produção do conhecimento nas instituições, reforçando ainda mais a indissociabilidade entre o cuidar e o educar na Educação Infantil.

Esse Currículo que outrora tenha sido um espaço de controversas, de diferentes visões tanto das crianças, quanto das famílias e da função da escola, aparece com uma nova roupagem e definição - Como Proposta Pedagógica ou Projeto Político Pedagógico.

De acordo com Kramer (2010), a primeira vez que se imaginou uma proposta curricular em termos nacionais para a Educação Infantil foi no ano de 1995, onde a Coordenação-Geral de Educação Infantil (COEDI) do MEC já questionava junto aos teóricos o que seria uma proposta pedagógica e curricular na educação infantil.

Para a Educação Infantil o currículo, no entanto, se configura como um plano orientador das ações e metas que cada instituição pretende para o desenvolvimento das crianças que nela são educadas, constituindo-se um instrumento político, cultural e científico coletivamente formulado pelos agentes que compõem cada instituição escolar.

Para Sacristán (2000), o currículo antes de ser uma práxis é um objetivo estático emanado de um

modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças que não se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas instituições escolares.

Diante de todo este aparato legal que passou a constituir a Educação Infantil, surge uma nova concepção de como construir uma prática pedagógica de forma mais intencional e assertiva, condizente com as propostas estabelecidas nos documentos legais, contribuindo para uma melhor compreensão do fazer pedagógico de cada instituição.

Através de uma ação sistemática em função de necessidades colocadas pelos problemas cotidianos, bem como a necessidade de avanços e maior coerência entre aquilo que se acredita e o que se faz, ou seja, entre a teoria e a prática, os educadores infantis passam a enxergar a necessidade de aprimoramento, de se colocarem no papel de pesquisadores e construtores de práticas mais atualizadas e condizentes com a realidade.

Como destacam Salles e Faria (2012), “a maior clareza quanto aos pressupostos norteadores de uma prática, possibilita que, de maneira reflexiva e crítica, se estabeleçam relações entre a proposta em andamento e aquilo que é preconizado nas definições legais” (p.21).

Desta forma, cabe aos educadores, compreender o processo de produção do conhecimento pelas crianças pequenas, trazendo para sua prática pedagógica, a riqueza do mundo social e cultural, instigando a curiosidade e a busca de novos saberes, trabalhando com temas que fazem parte de sua realidade ou de seu interesse.

Salles; Faria (2012), a esse respeito discorrem que,

De toda forma, diante das possibilidades das crianças, a nossa preocupação não deve se centrar no acúmulo de conhecimento e na elaboração de conceitos, mas no desenvolvimento das capacidades de perguntar, levantar hipóteses, explorar, experimentar, buscar informações em fontes diversas, estabelecendo relação entre elas,

elaborar ideias, argumentar. Ao mesmo tempo, devemos nos preocupar em formar atitudes de curiosidade, criatividade e criticidade diante do conhecimento, possibilitando às crianças perceberem que o conhecimento não é algo pronto e que elas podem redescobrir e transformar o mundo (p. 87).

Dessa forma, é preciso compreender que as crianças ao entrarem na Educação Infantil, não se transformam automaticamente em alunos. Como aponta Portilho e Tosatto (2014, p. 742) que, “A criança, ao ser institucionalizado, passa a pertencer a uma nova categoria – de aluno – e isso lhe confere marcas, expectativas e representações atreladas a essa nova condição”.

Para estas autoras, essa percepção equivocada que muitas escolas têm em relação ao momento no qual a criança é introduzida na Educação Infantil, gera uma relação tensa que, conseqüentemente, trará prejuízos para a educação das próprias crianças.

Dessa forma, o objetivo da educação infantil não deve ser o de aprisionar as crianças em sala de aula, com atividades repetitivas e cansativas de leitura e escrita, mas deve ser um lugar de construção de saberes, de conhecimentos, no qual as próprias crianças sejam autoras das ações que serão desenvolvidas.

Essas crianças precisam ser vistas como produtoras de suas próprias culturas e não apenas como aprendizes. Em todo caso, nas instituições de ensino, o professor continua sendo o mediador das aprendizagens das crianças, ou seja, este é um recurso fundamental para que as crianças aprendam.

Refletir constantemente sobre sua postura em sala de aula pode possibilitar ao educador, desenvolver melhorias significativas em sua prática, como ressalta Junckes (2013),

[o] olhar do professor para o seu aluno é indispensável para a construção e o sucesso da sua aprendizagem. Isto inclui

dar garantia as suas ideias, valorizar sugestões, analisar, acompanhar seu desenvolvimento e demonstrar acessibilidade, disponibilizando diferentes conversas. É preciso ter clareza de que cada aluno é diferente um do outro, com diferentes retornos da aprendizagem. Cabe aos professores verem como eles se desenvolvem, dentro de seus limites, mas sempre motivando e estimulando-os com mediação e propostas pedagógicas diferentes, que despertem a curiosidade e interesse por parte das crianças (p. 5).

Diante disto, as possibilidades de melhoria na ação docente na Educação Infantil, compreendida também como práticas inovadoras, se dão quando as crianças se sentem à vontade em um ambiente de aprendizagem desafiador, onde elas são valorizadas, são respeitadas em sua integridade, são cuidadas e educadas.

DADOS, ANÁLISES E PERCEPÇÕES

Com os dados obtidos durante a pesquisa através das observações e conversas formais e informais, as participantes caracterizaram suas turmas, sua rotina de sala de aula, as melhorias em sua prática pedagógica com as mudanças na regência da Educação Infantil ao longo da história e complementaram suas percepções sobre a temática abordada no questionário apresentado que se constituiu de cinco questões relativas às expectativas que estas almejam para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças em fase de educação infantil.

Vale explicitar nesta parte, as questões que embasaram este capítulo, contidas no questionário apresentado às educadoras.

O QUESTIONÁRIO:

1) Você, enquanto professora da Educação Infantil tem conhecimento do que dizem as Diretrizes Curriculares

Nacionais que amparam a Educação Infantil, referente às expectativas de aprendizagem para esse nível de ensino? Cite e comente pelo menos três.

2) Além das Diretrizes Curriculares Nacionais, você conhece em detalhe o que está prescrito no Plano Municipal de Educação de Ibiapina-Ce? Explique.

3) Como as expectativas de aprendizagem são aplicadas em sua prática pedagógica de sala de aula?

4) Que atividade você realiza com seus alunos para trabalhar as expectativas de aprendizagem? Cite pelo menos três, explicando-as.

5) Que possibilidades de melhoria para a prática pedagógica docente, podemos elencar a partir das expectativas de aprendizagem?

No entanto, para se ter um diagnóstico reflexivo, que represente com autenticidade a realidade dos fatos observados e descritos, toda análise teve por base, as informações obtidas tanto no período de observação formal e informal, análise dos documentos oficiais como através do questionário e relatos das educadoras.

Sobre esse processo de pesquisa em que se aplica grande consideração à observação, cujo foco está na sala de aula e no processo de ensino aprendizagem, tais quais ocorrem em sala de aula, Moita Lopes (2009, p. 22), argumenta que atualmente se tem notado “um interesse cada vez maior por pesquisa de base interpretativa, não só por apresentar um foco de investigação diferente, revelador, portanto, de novas descobertas que não estão ao alcance de pesquisa positiva, mas também adequado à natureza subjetiva do objeto das Ciências Sociais.”

Conforme sugere essa tendência em que o pesquisador tem como foco principal o estudo da relação professor-aluno e os processos de ensino-aprendizagem da forma como estes acontecem no contexto escolar, dos processos que desencadeiam a construção do conhecimento, está relacionada ao movimento denominado professor-pesquisador, cujo pressuposto básico é que este deixe de ser passivo

quanto à aquisição do conhecimento para se tornar um pesquisador da sua própria prática.

A pesquisa de campo foi realizada na metade do segundo semestre do ano de 2018, nos meses de outubro, novembro e dezembro, onde as turmas já têm adquirido bastante afinidade com a convivência mútua e uma visão holística da turma por parte das educadoras.

Durante esse período desenvolvemos um trabalho de observação formal e informal do cotidiano das salas de aulas, da ação pedagógica e interações das educadoras entre si e com as crianças, no intuito de descrever as situações, os ambientes, a reprodução das falas, dos passos, os depoimentos.

Buscamos categorizar pensamentos, procurando organizar o contexto da ação docente das professoras de educação infantil dentro do propósito da pesquisa que era o de investigar a articulação e execução das expectativas de aprendizagem para educação infantil a partir do estabelecido nos documentos oficiais nacionais e locais, comparando com sua aplicabilidade no cotidiano da sala de aula e as possibilidade de melhoria na qualidade do trabalho docente.

Através das observações também foi possível perceber que além da formação profissional das educadoras, estas estão sempre complementando seus conhecimentos por meio das formações continuadas e cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação mensalmente.

Estas relatam que estão sempre estudando e discutindo aspectos das Leis que regem a Educação Infantil, referente as singularidades e necessidades desta etapa da educação básica, informações necessárias para o desenvolvimento de seus planejamentos diários e direcionamento das atividades propostas, dando ênfase sobre a importância da formação continuada e da pesquisa para o aprimoramento do professor durante o exercício da profissão

As conversas informais com as educadoras no decorrer da pesquisa, nos possibilitou um melhor conhecimento de suas individualidades, nos propiciou uma maior abertura para as narrativas e através das perguntas informais e do questionário estruturado aplicado foi possível responder a questão que norteou nossa pesquisa - Quais as expectativas de aprendizagem para educação infantil segundo as leis vigentes e como estas expectativas são trabalhadas no cotidiano da sala de aula de forma a assegurar a aprendizagem das crianças?

Assim como opiniões, memórias sobre sua função docente, análise de sua prática pedagógica, organização das aulas, percepção do desempenho das crianças e a análise de seus planos de trabalho.

Os resultados obtidos foram confrontados buscando compreender como se dava a ação docente daquelas professoras, que conhecimentos estas tinham sobre as Leis que regem a Educação Infantil, que expectativas de aprendizagem elas almejam para suas crianças, como elas são desenvolvidas em sala de aula e quais as possibilidades de melhoria para superar essas expectativas.

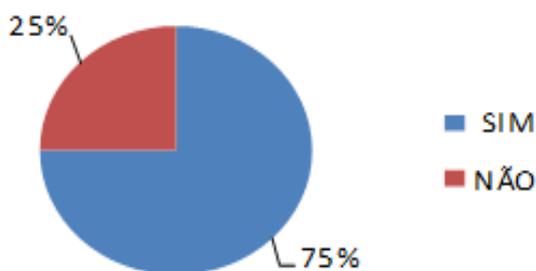
Procuramos estabelecer parâmetros relevantes aos nossos objetivos de pesquisa que eram: a) Compreender o que dizem as expectativas de aprendizagem segundo as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil a nível local e nacional, b) Analisar como as expectativas de aprendizagem são trabalhadas por professores da Educação Infantil em suas aulas e c) Relacionar as possibilidades de melhoria do trabalho docente na educação infantil a partir da análise das expectativas de aprendizagem.

A partir dos resultados obtidos através das observações em sala de aula e mesmo pelas respostas obtidas com o questionário, foi possível caracterizar a ação docente das educadoras de educação infantil, salientando a percepção que estas têm sobre a mudança histórica pela qual a Educação Infantil passou ao longo dos anos e que melhoria a institucionalização

das Leis trouxe para sua prática pedagógica e o ensino-aprendizagem na Educação Infantil.

Através desses resultados, mesmo esta pesquisa tendo um caráter predominantemente qualitativo, foi possível construir alguns gráficos nos quais os dados coletados estão dispostos de forma clara e sucinta, apresentados a seguir.

GRÁFICO 01: VOCE SE IDENTIFICA COM O TRABALHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

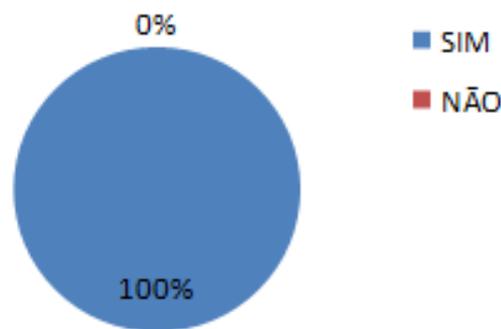


Fonte: Pesquisa direta (2018).

Nos dados obtidos, apesar de a maioria 75% se identificar com o trabalho na Educação Infantil, algumas ainda o percebem como cansativo, sem reconhecimento e pouco valorizado, pois algumas salientam que são tratadas e reconhecidas como cuidadoras ou babás e não como educadoras de fato.

Quando questionadas sobre o conhecimento do que dizem as DCNEI's referentes às expectativas de aprendizagem para educação infantil, estas demonstram que faz parte de seu cotidiano pesquisarem e ter conhecimento dessas Leis e é notória a preocupação com o desenvolvimento integral das crianças, como bem explicita o gráfico abaixo.

GRÁFICO 02: VOCÊ, ENQUANTO PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL TEM CONHECIMENTO DO QUE DIZEM AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL REFERENTES ÀS EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM PARA ESTE NÍVEL DE ENSINO?



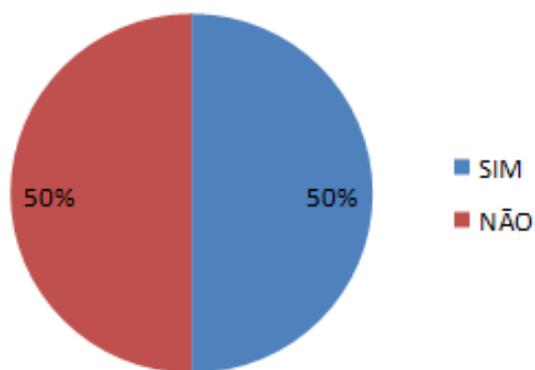
Fonte: Pesquisa direta (2018)

De acordo com o resultado obtido, percebeu-se que todas as educadoras, ou seja, 100% delas têm conhecimento do que dizem as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil e que suas atividades são planejadas e preparadas com objetivos bem definidos e o ambiente escolar é organizado de acordo com a atividade a ser realizada, o que torna o momento atrativo, interessante, propiciando o desenvolvimento das crianças.

Desta forma, a prática pedagógica percebida nas observações nos proporcionou constatar o comprometimento da prática docente com os princípios da Educação Infantil, fundamentadas numa perspectiva sócio interacionista, onde estas desenvolvem um trabalho conjunto das aulas e organização das atividades.

Em outro momento quando questionadas a respeito do conhecimento que tinham sobre o Plano Municipal de Educação e suas metas, 50% das educadoras não tinham muito conhecimento de sua existência, talvez por se tratar de um documento novo (2015) e suas práticas pedagógicas estarem mais voltadas para a aplicabilidade dos preceitos estabelecidos nas Leis Nacionais.

GRÁFICO 03: ALÉM DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS, VOCÊ CONHECE EM DETALHE O QUE ESTÁ PRESCRITO NO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SEU MUNICÍPIO?



Fonte: Pesquisa direta (2018)

As educadoras mesmo tendo conhecimento do que dizem as Leis Nacionais que regem a Educação Infantil, não conhecem em sua totalidade o que dizem as Leis Municipais.

A justificativa se dá pelo fato de às formações pedagógicas aplicadas pela SME estarem centradas e fundamentadas apenas nas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Com os resultados da pesquisa, foi possível refletir também sobre as melhorias na Educação Infantil advindas com a institucionalização das Leis que regem essa etapa da educação básica e com certeza contribuiu com uma melhor reflexão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição pesquisada.

Outro aspecto de fundamental importância foi o melhor entendimento das educadoras a cerca de quais atividades, metodologias e estratégias deverão ser trabalhadas a fim de se desenvolver a criança integralmente com vistas à melhoria na qualidade da educação oferecida à elas.

De certa forma, estas Leis – LDB/1996, RNCEI/1998, DCNEI/2009 foram um avanço na educação básica brasileira, principalmente para a Educação Infantil e exercem a função essencial de orientar e facilitar o desenvolvimento do trabalho, onde os educadores podem utilizá-las para pesquisas, estudos, consultas, anotações, elaboração de projetos e discussões.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A abordagem metodológica utilizada neste estudo é de caráter predominantemente qualitativo, pois manteve uma relação estreita com os sujeitos, os ambientes, eventos e situações que nortearam a pesquisa analítico-descritiva nas informações e resultados obtidos.

Porém o fato de ela ser descritiva não nos restringiu apenas à descrição dos fatos propriamente dita, pois sentimos também a necessidade mesmo que de forma tímida, de apresentar dados quantitativos expressos em alguns poucos gráficos de maneira sucinta e clara.

Partindo então da subjetividade da coleta de dados por meio de análise de documentos oficiais nacionais e locais que regem a Educação Infantil, observações formais e informais e do questionário aplicado ao grupo de professoras observadas, direcionamos o estudo de caso como meio de investigação com fins descritivos das relações entre o prescrito nesses documentos oficiais, o vivenciado na prática de sala de aula e as possibilidades de melhoria na qualidade do ensino aprendizagem das crianças.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Hoje, a educação infantil é vista como um espaço de escuta, interação, cuidado e educação de cidadãos com direito a uma educação de qualidade.

E essa educação infantil deve ter o objetivo de garantir a todas as crianças o acesso a processos de apropriação e articulação de conhecimentos de diferentes linguagens, assegurando-as o direito à proteção, saúde, liberdade, confiança, respeito, dignidade, brincadeira, convivência e interação com outras crianças.

Nesse sentido, com a aprovação de documentos como LDB/1996, RCNEI/1998, DCNEI/2009, PNE/2014, tem-se uma importante oportunidade para pensar ideias de como oferecer às crianças,

oportunidades de vivenciarem a infância ao mesmo tempo em que constroem significados sobre o mundo e sobre elas mesmas.

Da mesma forma, alçando expectativas em relação às aprendizagens que as crianças podem efetivar na educação infantil, explicitando esperanças, acreditando no avanço de seu desenvolvimento através do incentivo e trabalhar para que elas obtenham o que lhes é de direito, no caso, o direito de serem educadas e cuidadas.

Nesse sentido, por meio dos dados obtidos, pode-se perceber que tais documentos propõem a construção da identidade e da autonomia, considerando as crianças pequenas como protagonistas de sua própria aprendizagem e que esta se efetive através das interações sociais e culturais nos quais as crianças são inseridas, processo que as leva à modificação gradativa do modo de pensar, sentir e agir, e que ainda estas crianças tenham um desenvolvimento integral em seus aspectos físicos, afetivos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se desta forma, que a pesquisa aqui apresentada de caráter predominantemente qualitativo, buscou de forma sucinta, investigar a articulação e execução das Expectativas de Aprendizagem para a Educação Infantil a partir do estabelecido nos documentos oficiais nacionais e locais, comparando com sua aplicabilidade no cotidiano da sala de aula e as possibilidades de melhoria na qualidade do trabalho docente.

Inicialmente foi feito uma breve análise histórica sobre a institucionalização das Leis que regem a educação Infantil e que a caracterizaram-na como sendo hoje a primeira etapa da educação básica, bem como as melhorias aplicadas na educação infantil que vão desde uma melhor compreensão do ser infantil, de

suas necessidades e aprendizagem à construção da própria identidade do professor dessa modalidade de ensino.

Através dos instrumentos da pesquisa – análise documental, observações formais e informais, do questionário aplicado, pôde-se caracterizar as práticas pedagógicas das educadoras como sendo inovadoras, fazendo uma relação com as perspectivas dos documentos oficiais acima citados.

Os dados obtidos também revelam que há coerência entre as respostas do questionário e das observações feitas nas salas de aula com relação à prática docente e sua contribuição para o desenvolvimento das crianças.

Considerou-se ainda, que as metodologias utilizadas pelas educadoras atendem às especificidades dos alunos, pois há um trabalho efetivo e afetivo, onde as atividades são contextualizadas, os ambientes ainda que simples, são interativos oportunizando um aprendizado saudável e integrador.

Que todo esse aparato legal contribuiu para o desenvolvimento de novas posturas do professor de educação infantil, mas que, no entanto, encontram alguns desafios impostos no que tange a falta de recursos necessários à aplicabilidade das atividades e infra-estrutura inadequada para o atendimento qualitativos das crianças.

Por fim, as expectativas de aprendizagem para a Educação Infantil se consolidam com o trabalho efetivo das instituições educacionais, em suas atividades de planejamento e de ação pedagógica intencional e estabelecida, das ações e atividades que serão desenvolvidas no âmbito escolar de forma a efetivar a aprendizagem das crianças.

E esperamos contribuir com esta pesquisa além da compreensão desse novo formato de caracterização da educação infantil, o reconhecimento desse novo educador que está em processo de construção de sua própria identidade, com uma reflexão constante do que realmente significa ser professor deste nível de ensino,

posto que haja muito a se descobrir e descortinar sobre o papel deste profissional responsável pela organização dos processos de ensino aprendizagem de crianças que ainda se encontram na primeira etapa de suas vidas.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. ROSA, Ester Calland de Sousa. (Orgs.) **Ler e escrever na Educação Infantil. Discutindo práticas pedagógicas.** 2 Ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007. Língua Portuguesa na Escola; 2.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2006.

_____. Resolução nº 05. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** BRASIL/MEC, Brasília, 2009. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNEO05_2009.pdf.

BRASIL. ECA. **Estatuto da Criança e Adolescente.** Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lbd.pdf>.

_____. Secretaria de Educação do Estado do Ceará - **Orientações Curriculares para Educação Infantil.** 1ª Edição. 144p. ; Il Fortaleza: SEDUC, 2011.

_____. Lei nº 12.796/2013 altera Lei nº 9.394/96. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação.** Brasília, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação.** Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/referencia/file/439/documentoreferencia.pdf>

JUNCKES, Rosani Casanova. A prática docente em sala de aula: **Mediação Pedagógica. Anais... V SINFOP (Simpósio sobre Formação de Professores) – Educação Básica: Desafios frente às desigualdades Educacionais.** Universidade do sul de Santa Catarina, 2013.

KRAMER. Sônia. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso** – São Paulo: Ática, 2010. 1ª Ed. 213 p. – (Educação em Ação).

LOPES, R. C. S. **A relação professor aluno e o processo ensino aprendizagem.** 2009. Disponível em: Acesso em: 03 mar. 2019.

PORTILHO, Evelise Maria Labatut; TOSATTO, Carla Cristina. A criança e o brincar como experiência de cultura. **Rev. Diálogo Educ., v. 14, n. 43, p. 737-758,** set./dez. 2014. Disponível em: www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=14721. Acesso em: 3/ maio/ 2019.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SALLES, Fátima. FARIA Vitória. **Currículo na Educação Infantil.** Diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. 2 Ed. (revisão ampliada) – São Paulo. Ática, 2013. 248p (Educação em ação).

FEIRA ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE OS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM MATEMÁTICA**SCHOOL FAIR: REFLECTIONS ON TEACHING AND LEARNING PROCESSES IN MATHEMATICS**Antonio Elídio da Silva ¹**RESUMO**

O trabalho busca mostrar a atuação protagonista de muitos jovens na escola de ensino fundamental e Médio Monsenhor Melo na Cidade de Ibiapina. Desloca-se primordialmente para atividades voltadas para o tema da matemática. As feiras atuam na fomentação dos conceitos apreendidos em sala de aula e que serão tratados de forma diversificada por diversos grupos de estudantes. Nesse sentido há uma relação importante entre metodologia de estudo e metodologia pedagógica no trato com a matemática como e, atividades lúdicas em forma de jogos educativos como pesquisa. Outro ingrediente importante com a realização das feiras é aproximar a comunidade circunvizinha das atividades desenvolvidas pela escola, principalmente com a participação dos alunos. Dentro dessa dinâmica é possível significar o processo de instrução e aquisição dos conteúdos tratados em especial nesse trabalho, ou seja, o ensino e aprendizagem da matemática. São analisadas quatro temáticas trabalhadas pelos alunos que fazem menção as aplicabilidades de matemática, dinâmica de sala de aula e proposição de jogos educativos como ferramentas pedagógicas para melhorar a condução da escolarização.

PALAVRAS-CHAVE: Feiras; Matemática; Jogos Educativos.

ABSTRACT

The work seeks to show the leading role of many young people at the Monsenhor Melo elementary and middle school in the city of Ibiapina. It moves primarily to activities focused on the subject of mathematics. The fairs act to foster concepts learned in the classroom and which will be treated in a diversified way by different groups of students. In this sense, there is an important relationship between study methodology and pedagogical methodology in dealing with mathematics as and, recreational activities in the form of educational games such as research. Another important ingredient with the realization of fairs is to bring the surrounding community closer to the activities developed by the school, especially with the participation of students. Within this dynamic, it is possible to signify the process of instruction and acquisition of the contents dealt with in particular in this work, that is, the teaching and learning of mathematics. Four themes worked on by the students are analyzed, mentioning the applicability of mathematics, classroom dynamics and the proposition of educational games as pedagogical tools to improve the conduct of schooling.

KEYWORDS: Fairs; Math; Educational games.

¹ Mestrando em Ciências da Educação pela ACU – Absolute Christian University. Especialista em Ensino de Matemática pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. Graduado em Ciências com Habilitação em Matemática pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. **E-mail:** antonioelidiosilva@yahoo.com.br. **Currículo Lattes:** lattes.cnpq.br/557372523909819.

INTRODUÇÃO

As feiras culturais que acontecem em nossas escolas são atividades dinâmicas que colocam os estudantes como protagonistas sua própria aprendizagem e esta iniciativa é de suma importância, pois complementa a formação do aluno.

Essas feiras culturais ajudam os alunos a desenvolver seus valores culturais, artísticos, matemáticos e científicos, onde os conhecimentos mais significativos podem ser tratados de forma criativa.

Nelas, vários trabalhos são expostos e muitos deles posteriormente, devido à sua abrangência e representatividade, ocupam espaço e são patenteados, tornando-se ganho e incentivo para seus inventores e novas possibilidades para os usuários na sociedade.

É propício destacar conforme Domíngus e Maciel (2014) que, as feiras de ciências visam agregar uma gama de situações de experiências que incentivam e possibilitam o desenvolvimento das atividades científicas e capacita o aluno para buscar e organizar os materiais, elaborar registros e fazer a apresentação dos dados obtidos, desenvolvendo ainda as capacidades de elaboração, conclusão, apresentação de prognósticos, compreensão de objetos e fenômenos. (p. 143).

É objetivo das feiras, naturalmente, fazer novas descobertas e encontrar talentos. Esta importante ação pedagógica é uma prática corriqueira nos currículos escolares e movimenta inúmeros estudantes com diversos temas que são discutidos, analisados, avaliados de forma que passam a fazer parte do conjunto de conhecimentos da comunidade estudantil.

Outra questão importante para ser colocada em evidência, diz respeito à real aprendizagem dos estudantes em decorrência da participação nas feiras escolares.

O sentido de inúmeros trabalhos que são expostos favorece a compreensão dos fenômenos que são estudados por outros meios, ainda que passivo em sala de aula e através das exposições pelos próprios

alunos os conduz a observar sob um novo olhar retendo conceitos e métodos eficientes.

O objetivo deste artigo cujo tema Feira Escolar: Reflexões sobre os processos de Ensino e Aprendizagem de Matemática é fazer uma discussão das feiras escolares procurando compreender as dificuldades apresentadas e as aprendizagens que são protagonizadas por alunos e comunidade que participam do evento.

Diante dessa perspectiva surgiram as questões norteadoras que sejam: a) Como envolver e motivar os alunos para despertar do interesse pela matemática? b) Existe relação entre conceitos e praticidades? c) Qual é o papel da matemática frente aos avanços tecnológicos?

No mais, disseminar os conhecimentos científicos para o público é essencial no tratamento das feiras de ciências, e dentro desse contexto, a escola leva o aluno a exercer uma postura científica, investigativa e crítica.

A escola é o degrau que aguça as expectativas e perspectivas por novas descobertas, tendo como objetivo contribuir para que a sociedade colha frutos de seu sucesso.

Dessa forma as feiras orientadas e bem conduzidas podem despertar o espírito inovador do aluno, levando-o a vivenciar de forma concreta as aplicabilidades dos conteúdos estudados.

REFERENCIAL TEÓRICO

As feiras culturais escolares reúnem além de alunos e professores, a comunidade que é convidada a participar dos eventos.

Dentro dessa dinâmica, o ensino ultrapassa os muros das escolas chegando aos mais diversos contextos e a comunidade passa a sentir-se parte integrante do processo de construção do conhecimento e da organização escolar e, atuando de maneira informal contribui para o seu próprio crescimento.

Como é de conhecimento da comunidade, “as práticas educativas em ambientes não-formais de aprendizagem destacam-se em Feiras de Ciências e Tecnologias, em Museus de Ciências, Parques Ecológicos e ambientes virtuais” (COSRSINI E ARAUJO, s/p).

Também coaduna com esse fator que coloca em evidência, a conclusão de que a ciência e a cultura devam ser “uma construção humana, e as Feiras de Ciências escolares são importantes espaços de conhecimento interdisciplinar, nos quais alunos, professores e comunidade em geral, podem participar de exposições, experimentos e muito mais”. (LIMA E ANJOS, 2014).

O Ensino das várias atividades escolares demanda significado quando é possível mostrar as finalidades de suas aplicações para dar sentido e razão de ser.

A construção do conhecimento supõe acesso ao conhecimento disponível. A transmissão do conhecimento é necessidade crucial, instrumental de qualquer proposta construtiva. (...) Não existe cabeça vazia, digamos analfabeta, porque todos têm contexto cultural e histórico, e relações já estabelecidas das em termos de saber. (DEMO 2004, p 45).

A possibilidade de feiras culturais, mostrando conhecimentos em matemática, física, história e demais disciplinas do curriculum escolar, supõe conhecimentos adquiridos em vários processos de estudo e que serão aplicados em situações diversas para demonstrar sua eficácia.

As feiras são oficinas demonstrativas e como tal se caracterizam por colocar o aluno diante de uma situação-problema cuja abordagem o leve a construir seu próprio conhecimento.

É consenso que aprender na prática, torna o conhecimento mais abrangente e relevante e quando se incentiva a criatividade, os alunos desenvolvem-se

em seus potenciais.

Nas feiras, quando o aluno se dispõe a ser protagonista, pode aprender de forma diferente, sendo necessária a presença da figura de um professor-orientador que estabeleça a ação motivadora ao aluno.

“Essa interação e participação são fundamentais para a atividade educativa, pois como salienta Paulo Freire (1997),” Uma das tarefas mais importantes da prática educativa-crítica é proporcionar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se”, pois é na união dos saberes que o conhecimento será partilhado entre vários.

SEMANA DE CIÊNCIAS, CULTURA E ARTE ESCOLAR

A Semana de Ciências, Cultura e Arte da Escola Monsenhor Melam - SECICAMM vem acontecendo desde o ano de 2000, sendo um projeto anual onde são realizadas várias amostras em todas as disciplinas e a programação não envolve somente as exposições de trabalhos disciplinares, contando com uma abertura que alterna entre a dança, o teatro, os desfiles, musicais e leituras de poesias.

É um evento tradicional da escola, onde os trabalhos são separados por modalidades de ensino - Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias e Ciências Humanas.

Destacamos a seguir, alguns trabalhos que foram realizados em função da modalidade da matemática, com temas relevantes para os alunos, pois representaram uma amostra desde a metodologia de ensino até sua aplicabilidade em diversas situações no cotidiano.

Os resultados demonstram que uma das principais dificuldades encontradas pelos estudantes de matemática é perceber suas aplicabilidades nas várias situações rotineiras, porém, que essas atividades trouxeram mais dinâmicas e puderam proporcionar aos

alunos situações perceptíveis de que a matemática a base fundamental para a resolução de diversas situações práticas.

A seguir mostraremos diversos trabalhos que foram apresentados aos alunos, bem como sua dinâmica de formação e contribuição no processo de construção do conhecimento dos diversos alunos.

TRABALHANDO A TABUADA DE PITÁGORAS



TABUADA DE PITÁGORAS										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2	2	4	6	8	10	12	14	16	18	20
3	3	6	9	12	15	18	21	24	27	30
4	4	8	12	16	20	24	28	32	36	40
5	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50
6	6	12	18	24	30	36	42	48	54	60
7	7	14	21	28	35	42	49	56	63	70
8	8	16	24	32	40	48	56	64	72	80
9	9	18	27	36	45	54	63	72	81	90
10	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100

IMAGEM: Trabalho dos alunos Clayson Sousa Paiva, Tomaz Lucas, Miguel Tudes, Rafael Marques.

F O N T E : AUTOR, 2021.

Esse projeto foi desenvolvido tendo como foco

principal a superação de uma dificuldade presente na formação inicial de grande numérica que é o conhecimento das operações inerentes a tabuada e que no ensino básico é uma das maiores dificuldades que os alunos encontram no processo de aprendizagem.

O grande número de alunos que cometem erros de cálculos durante a resolução de atividades preocupa os docentes, sendo que na maioria dos casos isso ocorre pela ausência dos conhecimentos sobre a tabuada e em determinadas situações pela grande dificuldade, os alunos apresentam certa aversão pela disciplina.

A principal atividade realizada na pesquisa de campo consistiu em responder operações matemáticas utilizando conhecimentos de tabuada do 1 ao 10 em alguns minutos, utilizando apenas uma tabuada convencional. Após o tempo determinado, os responsáveis pelo projeto apresentaram uma Tabuada de Pitágoras com o objetivo de simplificar a resolução dos cálculos.

A tabela de Pitágoras permite efetuar todas as operações de multiplicação existentes na tabuada tradicional e quando o aluno desenvolve a habilidade para a realização do cálculo mental utilizando a Tabuada de Pitágoras também desenvolve o raciocínio lógico matemático.

Esse projeto também é confrontado com a preocupação dos professores de matemática, pois quando os alunos aprenderem a tabuada desde o ensino fundamental, eles não terão essa dificuldade nas séries seguintes.

A experiência com a Tabuada de Pitágoras foi bastante proveitosa, pois ajudou no cálculo mental dos alunos.

TRABALHANDO O DOMÍNIO MATEMÁTICO



IMAGEM: Aula prática com os alunos Antônio Gerardo, Camila Fontenele, Ranaline Damasceno, Rian Antunes, Karine Fonenele, Ana Carolina.

FONTE: AUTOR, 2021.

O projeto com jogos matemáticos, além de instruir e incentivar se convenientemente bem planejados são um recurso pedagógico eficaz para a construção do conhecimento matemático.

O uso de jogos no ensino da Matemática tem como objetivo, fazer com que os alunos despertem o gosto de aprender essa disciplina, demonstrando que “O lúdico configura-se uma estratégia de alto valor não só quando direcionado às crianças, mas também aos jovens e adultos.” (Pinto et al., 2012, s/p).

A aprendizagem por meio de jogos, como dominó, palavras cruzadas, memória dentre tantos, permite que o aluno faça da aprendizagem um processo interessante e até divertido.

Para isso, eles devem ser utilizados ocasionalmente para sanar as lacunas que se produzem na atividade escolar diária.

Neste sentido verificamos que há três aspectos que por si só justificam a incorporação do jogo nas aulas que são o caráter lúdico, o desenvolvimento de técnicas

intelectuais e a formação de relações sociais.

Para a aprendizagem é necessário que o aprendiz tenha um determinado nível de desenvolvimento e nesses casos, as situações de jogo são consideradas parte das atividades pedagógicas, justamente por serem elementos estimuladores do desenvolvimento.

É com esse raciocínio de que os sujeitos aprendem através dos jogos que nos leva a utilizá-los em sala de aula.

Vale ressaltar aqui que nesse projeto foi trabalhado o dominó da multiplicação, divisão, potenciação, raiz quadrada, porcentagem e frações e as atividades que serviram de base para a construção do projeto sedeu na semana de 9 a 13 de setembro 2019 na turma do 1º ano “ A” da Escola de Ensino Médio Monsenhor Melo do município de Ibiapina-Ceará, Brasil.

As atividades ocorreram em quatro aulas de matemática, onde foram registradas algumas falas de alunos participantes do projeto.

No começo eu não estava muito interessado, pois não gosto de matemática, mas como era fácil olhar os resultados, até que gostei um pouco. Achei legal porque a gente interage com os colegas e fica preocupado em não perder o jogo e isso motiva para que tentemos acertar as operações. (ALUNOS 1º ANO A, EPMM, 2019)

Tais falas convergem que os jogos com regras além de serem ótimos recursos de incentivo, são importantes para o desenvolvimento do pensamento lógico, pois a aplicação sistemática encaminha as deduções, sendo mais adequados para o desenvolvimento de habilidades de pensamento do que para o trabalho com algum conteúdo específico.

É importante destacar que as regras e os procedimentos devem ser apresentados aos jogadores antes da partida e preestabelecidos os limites e possibilidades de ação de cada jogador.

Utilizar jogos como recurso didático é uma

chance que temos de despertar o interesse e efetivar a aprendizagem dos alunos.

Eles podem ser usados na classe como um prolongamento da prática habitual da aula, são recursos interessantes e eficientes, que auxiliam os alunos.

Apesar do favorecimento de alunos que apresentam dificuldades na compreensão de alguns pré-requisitos esse fator é que transformam o trabalho em uma atividade lúdica prazerosa, características importantes para uma aprendizagem efetiva e eficiente.

Percebeu-se ainda que o jogo possibilite que alunos com dificuldades consigam ultrapassar seus limites e sintam-se motivados com relação à disciplina.

COMO $1 + 1 = 2$ JOGOS + MATEMÁTICA = APRENDER



IMAGEM: Aula prática com os alunos Ana Dheina Oliveira, Ana Karoline de Sousa, Ana Paula Sousa, Clarice Lima, Íris deMedeiros.

FONTE: AUTOR, 2021.

Neste projeto os alunos foram instigados a mostrar os conhecimentos adquiridos com o projeto, sendo eles mesmos os mediadores da aprendizagem, aplicando a utilização dos jogos matemáticos com alunos do ensino fundamental em uma escola pública do mesmo município, idealizando a atividade prática.

Esses alunos levaram em consideração o fato de estar em pleno século XXI, na chamada era da informação em que as crianças já nascem sabendo a mexer em celulares, notebooks, computadores, tablets, iphones de última geração e mil outras ferramentas tecnológicas bastante complexas.

O fato mais interessante é que muitas dessas crianças e adolescentes, mesmo sabendo tanto dessas ferramentas tecnológicas acabam sentindo dificuldades na hora de aprender matemática o que deveria ser mais fácil já que eles dominam de certa forma essas tecnologias baseadas nas ciências exatas.

E para conhecer um pouco melhor sobre essa dificuldade, após o direcionamento do projeto na Escola de Ensino Fundamental Monsenhor Melo, onde se desenvolveu a pesquisa com alunos do ensino médio, a equipe sentiu necessidade de confrontar os resultados e obter mais informações sobre as possibilidades de aprendizagem com alunos do ensino fundamental, visitando de forma programada, a E.E.I.E.F Dom Bosco, numa turma de infantil V e foi desenvolvido atividades lúdicas envolvendo números inteiros objetivando também que as crianças pudessem reconhecê-los de forma mais precisa e prazerosa.

Assim como nos alunos do ensino médio, foram observados de que forma a utilização de jogos matemáticos educativos incentivam, motivam e facilitam a aprendizagem.

Os resultados constataram que a matemática ensinada de forma prazerosa faz com que tanto as crianças quanto os jovens se sintam motivados para a aquisição de conhecimentos e passem a gostar dessa disciplina o que irá influenciar no aprendizado durante toda sua vida estudantil.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia consistiu no planejamento, em princípio, com os professores e posteriores entre

professores e grupos de estudo. A pesquisa teve uma abordagem qualitativa, em que foi mantido contato direto com o ambiente, sujeitos e situação constituinte da investigação, tendo como lócus da pesquisa uma escola pública da rede estadual, utilizando-se das atividades que antecederam a Semana Cultural com duração de 90 dias. A visitação dos stands ocorreu em um período de um dia, sendo realizada por alunos de outras escolas pais e comunidade convidada. A avaliação dos trabalhos apresentadas foram realizadas também por professores de outras instituições que foram convidados à participarem da semana cultural.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os projetos trouxeram uma perspectiva importante, pois mostraram diversas situações para o processo de ensino e aprendizagem de maneira motivacional.

Quando discutidos sobre a tabuada de Pitágoras destacada no primeiro projeto nos remetemos a uma dificuldade encontrada por professores de diversas escolas que trabalham com matemática, a falta de conhecimentos simples como o domínio da tabuada de multiplicar por exemplo.

Diante das inovações pedagógicas da atualidade com diversas metodologias do mundo moderno, muitos educadores têm receio de trabalhar a tabuada e estarem fazendo essa atividade de forma tradicional que pode ser criticado por vários pensadores de diferentes correntes pedagógicas.

Ademais, “é importante incentivar a criança a ter sua própria opinião e deixá-la decidir quando outra ideia melhor apareça”. (AMMI & DECLAR, 1994, p 64).

Obviamente que o professor deve estar seguro que é necessário discutir situações para que haja de fato a aquisição do conhecimento.

Outro tema semelhante a esse foi o Dominó Matemático, um jogo que reúne em seu objetivo a memorização, organização, interesse e disposição para

realizar atividades interessantes e prazerosas, aspectos como interpelações sociais, respeito a regra e amadurecimento intelectual.

São situações somáticas que concorrem para a conscientização do aluno na relevância de seu processo de fixação dos conhecimentos.

O projeto $1 + 1 = 2$ jogos + matemática = aprender foi uma importante atividade de incentivo e desenvolvida pelos próprios alunos da escola Monsenhor Melo, onde os mesmos desenvolveram o projeto uma escola municipal de educação infantil, onde os estudantes puderam aplicar atividades lúdicas e brincadeiras para verificar a eficácia de sua temática.

Os alunos utilizaram jogos que trabalharam com números naturais e suas operações simples, o que eles chamaram de números inteiros, com o objetivo de fixar o conhecimento dos números pelas crianças.

A atividade não interferiu no processo de ensino que vinha sendo ministrado pela professora titular, sendo apenas utilizado espaço nas aulas de matemática para aplicar os jogos educativos e trabalhar operações simples como subtrações envolvendo cartões, trilhas e jogos numerados para levar as crianças a memorizarem, ter noções de comparação, superioridade, símbolos e sequências como cuidado para não comprometer aquilo que eles já detinham em sua aprendizagem pedagógica.

O jogo matemático foi utilizado na perspectiva de motivar os estudantes da escola visitada a se familiarizarem com os conceitos matemáticos básicos para sua idade e seriação de forma que pudesse despertar o interesse pedagógico referente à sua faixa etária.

Respeitando o entendimento que os alunos detinham, fizeram suas atividades sem interferir ou fazer conjecturas que viesse a interferir no processo de ensino e aprendizagem desenvolvida pela equipe pedagógica da escola.

Quanto aos alunos que aplicaram os jogos e foram mediadores da aprendizagem foi dada a

oportunidade de perceber o quanto o trabalho com o lúdico, com jogos educativos podem despertar o interesse não só dos jovens, mas das crianças pequenas também e ainda que estes podem mudar a percepção do grau de dificuldade que se tem ao aprender matemática e o quanto estes podem facilitar a aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tratar a aprendizagem fugindo de um processo meramente repetitivo seja para decorar a tabuada ou em outro contexto, pode trazer ganhos tanto para o professor quanto para o aluno.

O educador é o ente mediador dos conflitos intelectuais que são processados nas mentes dos alunos quando buscam encontrar respostas para as suas dúvidas matemáticas.

A educação lúdica pode ser aplicada quando possível e planejada mediante as condições existentes.

O trabalho com a participação ativa de estudantes protagonistas é um excelente artifício que deve ser estimulado por professores para tornar o ensino e a aprendizagem mais significativa, motivacional e acessível a todos, onde as aptidões pelos saberes posteriores serão despertadas e os conceitos afiados.

As feiras científicas abrem as portas para a formação intelectual dos alunos, permitem que estes utilizem suas criatividade, expressem suas falas e concluam seus lemas.

A melhoria nos resultados expressados pelo alunos ficou configurada pelas experiências posteriores em sala de aula no estudo da disciplina de matemática.

REFERÊNCIAS

CORSINI, Aline Mendes do Amaral; ARAUJO Elaine Sandra Nicolini Nabuco de. **FEIRA DE CIÊNCIAS COMO UM ESPAÇO NÃO FORMAL DE ENSINO: UM ESTUDO COM ALUNOS E PROFESSORES DO ENSINO**

FUNDAMENTAL. Disponível em: <http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/vienpec/CR2/p899.pdf> Acesso em abril 2021.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade.** Campinas. SP: papirus, 1994

DOMINGUES, Edna, Maciel, Maria de Lourdes. Feira de Ciências. O despertar para o ensino e Aprendizagem. **Revista de Educação.** Vol. 14. nº 18 p.139-150. 2014. Disponível em: < Feira de Ciências. <https://ser.pgsskroton.com>educ>article>view>> Acesso em: 10 dez 2020.

FREIRE, P. (1997). **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro:Paz e Terra.

KAMII, C.; DECLARK, G. **Reinventando a aritmética.** Implicações da teoria de Piaget. 9ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

LIMA, Valéria da Silva; ANJOS, Maylta Brandão. **Dos relatos de experiências. Feira de Ciências e Ensino de Ciências: Desdobramentos escolares.** Artigos. 21/11/2016 (nº 58). Disponível em:<<http://www.revistaea.org/artigo.php?idatico=2592>> Acesso em 12dez2020.

PINTO, Augusto Coimbra Costa, *at all.* **JOGOS EDUCATIVOS COMO FERRAMENTA DIDÁTICA E FACILITADORA NA APRENDIZAGEM DO ALUNO EM SALA DE AULA.** VII CONNEPI. 19 A 21 de Outubro – Ciências, tecnologia e inovação. Palmas, Tocantins, 2012.

ISSN 2595-8704



Revista Científica Excellence | Periódico Multidisciplinar - Trimestral.

Departamento Acadêmico Instituto Weberth Martins dos Santos
CNPJ: 31.655.465/0001-04

Endereço de correspondência:

Rodovia do Sol, Km 25, Ponta da Fruta, Vila Velha – Espírito Santo – BR. Cep.: 29129-015

E-mail: revista@excellenceeduc.com | **Site:** www.excellenceeduc.com