

excellence

REVISTA CIENTÍFICA

www.excellenceeduc.com

REVISTA CIENTÍFICA EXCELLENCE | V. 23. N. 01. NOVEMBRO. 2023

**VISÕES
EDUCATIVAS:**
Novos horizontes
na educação e
instrumentos
facilitadores na
aprendizagem.



ISSN 2595-8704

DOI: 10.29327/2323543.23.1



CONSELHO EDITORIAL

Editor Chefe

Profº. Pós-Doutor Cristiano de Assis Silva

Vice Editor

Profª. Drª. Dirlan de Oliveira Machado Bravo

Presidente

Weberth Martins Dos Santos

Coordenador de Extensão

Profª. Doutoranda Ângela Maria dos Santos Florentino

Secretária de Assuntos Educacionais

Profª. Mestranda Kristielly Pereira de A. Ribeiro da Silva

Projeto Gráfico e Diagramação

InovaES Editora

JUNTA EDITORIAL

Artur Quixona Finda

Ex-Presidente do PAPOD (Partido Popular Angolano para o Desenvolvimento)

Claudia Simões Cardoso

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

Claudia Batista Ferreira

Secretária Municipal de Saúde de Muqui – E. S.

Dilzerly Miranda Machado Tinoco

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

Karla dos Santos Leal

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

Fátima Agrizzi Ceccon

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

Salatiel Elias de Oliveira

Ex-Secretário Municipal de Educação de Apiacá – 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 Hiláro 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.

Sandreane Wélia Silva Paulino

Membro da Academia Cajueirense de Letras

Regilane Ribeiro Sansão

Avaliadora do MEC

COMITÊ DE POLÍTICA EDITORIAL

- Pós-Drª Carmem Lisiane Escouto de Souza
- Pós-Dr. Carlos Luis Pereira
- Pós-Drª Maria Fabris Colodete
- Pós-Doutorando Cristiano de Assis Silva
- Pós-Doutorando Salatiel Elias de Oliveira
- Pós-Doutorando Artur Quixona Finda
- Pós-Doutoranda Regilane Ribeiro Sansão
- Drª. Alexandra dos Santos Oliveira
- Drª. Maria Tereza Coimbra de Carvalho
- Drª. Dorca Rodrigues Silva de Recamán
- Dr. Rinaldo Pevidor Pereira
- Drª. Betijane Soares de Barros
- Drª. Andrea Marques Vanderlei Ferreira
- Drª. Dirlan de Oliveira Machado Bravo
- Dr. Rafael Vital dos Santos
- Dr. Francisco José Lopes Cajado
- Dr. Eduardo Cabral Silva
- Drª. Patrícia Casagrande Dias de Almeida
- Drª. Franciane Figueiredo da Silva
- Dr. Michell Pedruzzi Mendes de Araújo
- Drª. Izaionara Cosmea Jadjesky
- Doutoranda Ângela Maria dos Santos Florentino
- Doutoranda Mariana Nascimento
- Doutoranda Zilanda Pereira de Souza
- Doutoranda Thalyta Botelho Monteiro
- Doutoranda Melina Barbosa Peixoto
- Doutorando Rusley Hiláro Medeiros Miorim
- Mestra Débora Buril Rocha Ribeiro
- Mestra Noslaine da Conceição Sant'Anna Celestino
- Mestre Bruno de Freitas Santos
- Mestre Wemerson Carvalho dos Santos
- Mestra Patricia Vassoler Scaramussa
- Mestrando Ruann Freitas do Amaral
- Mestranda Sandreane Wélia Silva Paulino
- Mestranda Cristiane de Assis Ribeiro da Silva
- Mestranda Gislaine Pereira Souza
- Mestranda Kristielly Pereira de Assis Ribeiro da Silva
- Mestrando Hilário Jebeson Viana da Costa
- Mestranda Margareth Lima Marques de Aguiar
- Especialista Wladimir de Assis Ribeiro da Silva
- Especialista Gilsete Lopes
- Especialista Kelly Cristina Soares Maia
- Especialista Ronaldo de Araujo Maia

EDITORA EXCELLENCE

CNPJ: 31.655.465 / 0001-04

IM: 434750 **ISSN:** 2595-8704

E-mail: publicacao@editoraexcellence.com

CORRESPONDÊNCIA:

Rodovia do Sol, Nº100, Km 28,
Ed. Praia do Sol, Bairro Recanto da Sereia,
Guarapari, E. S. **CEP:** 29.227-100

PUBLICAÇÕES INTERDISCIPLINARES DE PESQUISADORES DE
PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA:



REVISTA CIENTÍFICA EXCELLENCE
EDITORA EXCELLENCE

V. 23. N. 01. NOVEMBRO. 2023 | Espírito Santo, Brasil.

Versão On-line.

Resumo em português e inglês.

ISSN (eletrônico): 2595-8704

DOI: 10.29327/2323543.23.1

1. Manuscritos Científicos na Área do Conhecimento em Educação.
2. Manuscritos Científicos na Área do Conhecimento em Saúde Pública.
3. Manuscritos Científicos na Área do Conhecimento em Gestão Empresarial.
4. Manuscritos Científicos na Área do Conhecimento em Direito.

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/>>



10.29327/2323543.23.1

ISSN 2595-8704



PREFÁCIO

É com grande entusiasmo que apresentamos a **23ª edição da Revista Científica Excellence**, dedicada ao tema "**Visões Educativas: Novos Horizontes na Educação e Instrumentos Facilitadores na Aprendizagem**". Desde a sua fundação, a Excellence tem sido um espaço dedicado à promoção do conhecimento científico, à disseminação de pesquisas inovadoras e à reflexão sobre os desafios e oportunidades no campo da educação.

Neste volume, reunimos uma seleção de artigos que exploram as diversas facetas das visões educativas contemporâneas. À medida que o mundo enfrenta transformações rápidas e constantes, a educação desempenha um papel crucial na preparação das gerações futuras. Os autores dos artigos desta edição oferecem insights valiosos sobre como novos horizontes na educação estão sendo delineados e como os instrumentos facilitadores estão moldando a experiência de aprendizagem.

Os artigos apresentados abordam uma variedade de tópicos, desde a integração da tecnologia na sala de aula até abordagens pedagógicas inovadoras que promovem a participação ativa dos alunos. Além disso, exploram-se questões relacionadas à inclusão educacional, à diversidade cultural e às práticas de ensino centradas no estudante. Cada contribuição reflete o compromisso dos pesquisadores com a excelência acadêmica e a busca contínua por melhores práticas educativas.

A educação é a chave para o progresso social e econômico, e esta edição da Revista Científica Excellence destaca o trabalho árduo e dedicado de educadores, pesquisadores e profissionais que estão

moldando o futuro da aprendizagem. Esperamos que os leitores encontrem inspiração nessas páginas e que as ideias apresentadas estimulem discussões significativas e promovam a inovação no campo educacional.

Agradecemos aos autores por suas contribuições significativas e aos leitores por seu interesse contínuo em nossa revista. Que esta edição sirva como um guia valioso para educadores, estudiosos e todos aqueles comprometidos em criar um ambiente educacional mais inclusivo, dinâmico e enriquecedor para todos.

Boa leitura!

Pós-Doutor
Cristiano de Assis Silva
Editor-Chefe



SUMÁRIO

PREFÁCIO	04
PERFIL DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA ESCOLA MUNICIPAL JOAQUIM VITORINO DE ANDRADE, BENTO FERNANDES-RN/BRASIL <i>Auristela Barbosa da Silva</i>	07-13
EDUCAÇÃO ESPECIAL E NEUROPSICOPEDAGOGIA: UM RELATO DE UMA PROFESSORA DA EDUCAÇÃO BÁSICA <i>Eridan de Oliveira Rodrigues</i>	14-17
O USO DO LÚDICO COMO INSTRUMENTO FACILITADOR NA APRENDIZAGEM <i>Francisca Libania Evaristo Ribeiro Torres</i>	18-22
FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS UTILIZADAS NOS CURSOS A DISTÂNCIA PELOS ESTUDANTES DO POLO DE MACAU/RN/BRASIL <i>José Pequeno Nicácio</i>	23-28
A INFLUÊNCIA PEDAGÓGICA DAS ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS PARA REDUÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NOS 6º ANOS DA EEIEF CORÁLIA GONZAGA SALES DE CAUCAIA-CE APÓS A PANDEMIA EM 2022 <i>Ronnielle Cabral Rolim</i>	29-40
A IMPORTÂNCIA DOS EVENTOS NO ÂMBITO ESCOLAR <i>Franciléia Almeida Lima</i>	41-44
METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DAS CIÊNCIAS <i>Francisca Francinete dos Santos</i>	45-48
A IMPORTÂNCIA DAS EMOÇÕES NA PERSPECTIVA INCLUSIVA <i>Ana Quintanilha Bastos de Jesus</i>	49-52
PROCESSO HISTÓRICO DE EVOLUÇÃO DA PSICOPEDAGOGIA: REGULAÇÕES E DESENVOLVIMENTO NO BRASIL E NO CEARÁ <i>Andréa Almeida Felismino</i>	53-59
POLÍTICAS DE DISTRIBUIÇÃO DA MERENDA ESCOLAR NO ENSINO PRIMÁRIO LOCAL(SOYO), VANTAGENS E DESVANTAGENS <i>Aniceto Mário Joana</i>	60-64
O COMBATE A CORRUPÇÃO EM ANGOLA NOS PERÍODOS: 2017 - 2023 NA PROVÍNCIA DO MOXICO <i>Mussunga Caiombo Chicanda Francisco Augusto</i>	65-75
AULAS COM CRIANÇAS PEQUENAS NA PANDEMIA: A IMPORTÂNCIA DOS REGISTROS PEDAGÓGICOS <i>Maria Patriciana Alexandre Costa & Adriana Araújo Junquilha & Lucenira Dantas Vidal & Francisca Tarciana Lopes Duarte</i>	76-83
EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL: POSSIBILIDADES E DESENVOLVIMENTO <i>Rômulo Lima Cavalcante</i>	84-89
O ENSINO DA GEOGRAFIA NUMA PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA <i>Rosa Maria Dias Vale</i>	90-102
IMPLANTAÇÃO DO CUIDADO FARMACÊUTICO NA SERRA/ES: PRINCIPAIS PROBLEMAS RELACIONADOS A MEDICAMENTOS <i>Margareth Lima Marques de Aguiar & Indiana Fernanda Santos Leão</i>	103-106



Os **artigos** publicados são de total **responsabilidade** dos autores;

A Revista Científica Excellence não se responsabiliza pelas **opiniões, ideias e conceitos** emitidos nos textos, por serem de inteira responsabilidade de seu(s) autor(es);

É **reservado aos editores** o direito de proceder ajustes textuais e de adequação do artigo às normas de publicação.

**PERFIL DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA ESCOLA MUNICIPAL
JOAQUIM VITORINO DE ANDRADE, BENTO FERNANDES-RN/BRASIL**
**PROFILE OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION TEACHERS AT JOAQUIM VITORINO
DE ANDRADE MUNICIPAL SCHOOL, BENTO FERNANDES-RN/BRAZIL**

ISSN: 2595-8704. **DOI:** 10.29327/2323543.23.1-1

Auristela Barbosa da Silva ¹

RESUMO

A identificação do perfil dos educadores que atuam na educação infantil ainda é uma lacuna na literatura existente. Diante desse contexto, objetivou-se com esse trabalho de pesquisa avaliar o perfil de profissionais da educação de uma escola do município de Bento Fernandes/RN/Brasil. Para a coleta de dados foi elaborado um questionário semiestruturado contendo 5 questionamentos. Após a coleta dos dados, esses foram analisados e plotados em gráficos utilizando-se como software o Excel. O perfil das profissionais que atuam com as crianças de creches e pré-escolas públicas do município estudado revela que os professores são do sexo feminino, pedagogas, com idade variando entre 30 e 40 anos, que trabalham de 30 a 40h semanais, com 18 anos de experiência na educação infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil; profissionais da educação; perfil docente.

ABSTRACT

Identifying the profile of educators who work in early childhood education is still a gap in the existing literature. Given this context, the objective of this research work was to evaluate the profile of education professionals at a school in the city of Bento Fernandes/RN/Brazil. For data collection, a semi-structured questionnaire containing 5 questions was elaborated. After collecting the data, they were analyzed and plotted in graphs using Excel as software. The profile of the professionals who work with children from day care centers and public preschools in the municipality studied reveals that the teachers are female, pedagogues, aged between 30 and 40 years old, who work 30 to 40 hours a week, aged 18 years experience in early childhood education.

KEYWORDS: Early childhood education; education professional; teacher profile.

¹ Graduada em Pedagogia, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Pós-Graduada, no Curso de Especialização em Didática do Ensino - Ênfase em Geo-História, pela Universidade Potiguar. Pós-Graduada, em Psicopedagogia Institucional, pela Universidade Castelo Branco. Pós-Graduada, em Gestão Escolar Integrada com ênfase em Administração, Supervisão, Orientação E inspeção Escolar, pela Faculdade Famart. E-MAIL: auristela.bf@gmail.com. **CURRÍCULO LATTES:** lattes.cnpq.br7758233345395343

INTRODUÇÃO

Historicamente, a Educação Infantil esteve intimamente ligada ao assistencialismo, pelo qual a dimensão do cuidar se impunha como atividade fim da participação dos adultos na vida das crianças em ambiente institucionais. Mesmo observando uma mudança legal e de compreensão do papel das instituições infantis em nossa sociedade, ainda hoje, perdura uma lógica de que cuidar e educar crianças de tenra idade é função das mulheres, haja vista as características ditas femininas que permeiam essa ação (zelo, carinho, amor, acalento, higienização, entre outras funções) (MARTINS e MELLO, 2019).

A Educação Infantil, como um direito da criança, está respaldada na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil de 2010 e também nos Planos Nacionais de Educação. Embora se reconheçam os avanços legais, reitera-se a necessidade de se compreender quem é a criança de zero a cinco anos e a especificidade do seu desenvolvimento, pois esta compreensão interfere diretamente no processo de organização do trabalho pedagógico (PORTELINHA *et al.*, 2017).

Como elemento chave para o desenvolvimento de estratégias e indicador do caminho a ser percorrido na EI, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta-se como documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação.

Orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes

Curriculares Nacionais da Educação Básica (2011), sendo de responsabilidade das escolas garantir aos alunos as competências gerais estabelecidas pelo documento da BNCC, igualizando esse dever para todas as crianças.

A BNCC trata-se da formulação curricular das redes escolares federais, estaduais e municipais para as propostas pedagógicas do contexto escolar. Também integra política nacional da Educação Básica. Na verdade, a Base Nacional tem como finalidade contribuir na formação de professores, avaliando, e elaborando juntamente conteúdos educacionais e aos critérios para oferta infraestrutura de forma adequada para o desenvolvimento da educação (FORMIGA, 2021).

Possivelmente por sua existência “recente”, a formação dos professores de Educação Infantil ainda é um campo pouco explorado pelos estudos que investigam o saber docente. Pensar a formação dos professores de Educação Infantil implica em analisar o que há de comum e diferente na prática desses profissionais em relação aos professores de outros níveis educacionais.

Um dos aspectos indispensáveis para se garantir a melhoria da qualidade do atendimento oferecido às crianças consiste na qualificação e formação dos profissionais que atuam com elas. Essa formação deve ser vista como se fosse um processo de desenvolvimento profissional permanente, que vem desde a sua formação inicial até a sua formação continuada (PORTELINHA *et al.*, 2017).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promulgada em 1996 (LDB) é um dos avanços mais significativos para a Educação Infantil, já que traz inúmeras contribuições à área, dentre as quais pode-se destacar as citadas em seu art. 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5

(cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, diversos estudos aliam a qualidade dos serviços oferecidos às crianças em creche e pré-escolas ao perfil e à formação profissional de seus professores chamam também a atenção para a necessidade de uma formação inicial específica que contemple conteúdos e habilidades relacionados ao trabalho em educação infantil e considere as concepções, opiniões e valores dos alunos.

METODOLOGIA

Para a elaboração do referencial teórico foi realizado um levantamento dos artigos, monografias, dissertações e teses que versassem sobre a temática em pauta nas seguintes bases de dados: Google acadêmico, Pepsic, *Scielo* e periódicos da Capes. Foram utilizados, para busca das obras, os descritores em diversas combinações na língua portuguesa tais como: educação infantil, metodologias de ensino e aprendizagem na educação infantil, jogos digitais e brincadeiras na Educação infantil e educação infantil na contemporaneidade.

Após a leitura dos materiais, estes foram selecionados conforme a pertinência do assunto estudado. Foram excluídas todas as fontes bibliográficas que não se encontravam indexadas nas bases de dados escolhidas e não apresentavam fonte segura de referência.

Para a pesquisa foram escolhidas aleatoriamente oito (8) professores do quadro da Escola Municipal Joaquim Vitorino de Andrade, município de Bento Fernandes-RN/Brasil, contando-se com os afetivos e temporários, obtendo-se uma amostra mista composta por 6 participantes. Para dá prosseguimento a pesquisa, a pesquisadora solicitou de cada participante o termo

livre de consentimento para utilizar suas informações na elaboração deste trabalho.

Para a coleta das informações necessárias à pesquisa foi elaborado um questionário semiestruturado contendo 5 questões, sendo essas destinadas a responder aos objetivos propostos nesse estudo que foram: avaliar as principais dificuldades e desafios vivenciados no cotidiano docente quanto a avaliação na EI.

Os dados obtidos foram analisados e agrupados por frequência quanto à similaridade e disparidade das respostas. Após essas análises, os resultados foram projetados em gráficos utilizando-se o Excel como ferramenta.

RESULTADOS E DICUSSÕES

Dentre os 8 profissionais pesquisados, todos são mulheres, o que corresponde a 100% da população investigada. Esses dados confirmam o que vem sendo demonstrado em outras pesquisas no que se refere ao número significativo de mulheres na profissão do magistério na Educação Infantil (SANTOS e COSTA, 2016).

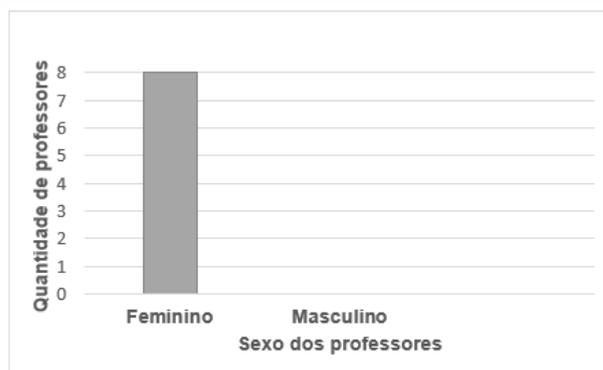


GRÁFICO 1. Sexo dos professores que trabalham na Educação infantil de escolas públicas do município de Bento Fernandes/RN/Brasil.]

Resultados similares foram obtidos por Coelho et al. (2023), o qual observaram em seus resultados que o sexo dos professores seguia os padrões nacionais (96%) quanto a prevalência do gênero feminino atuando na Educação Infantil, tanto na região de Palmas (96%)

quanto na região de Montes Claros (99%). Os resultados demonstram que docentes que lecionam na Educação Infantil possuem 88% mais chances (1,88) de serem do sexo feminino do que masculino. Esses resultados estão alinhados com o Censo Escolar que demonstra no Sudeste, 78,8% dos docentes da Educação Básica serem do sexo feminino e 21,2% *pertencerem ao sexo masculino* (BRASIL, 2019).

De acordo com o gráfico 2, observa-se que a grande maioria dos professores são formados em pedagogia, sem cursos de aperfeiçoamentos como pós-graduação. De 8 professores entrevistados, 5 são apenas pedagogos, 1 discente de pedagogia, 1 formado em pedagogia com pós-graduação em libras e 1 formado em pedagogia com pós-graduação em Educação infantil.

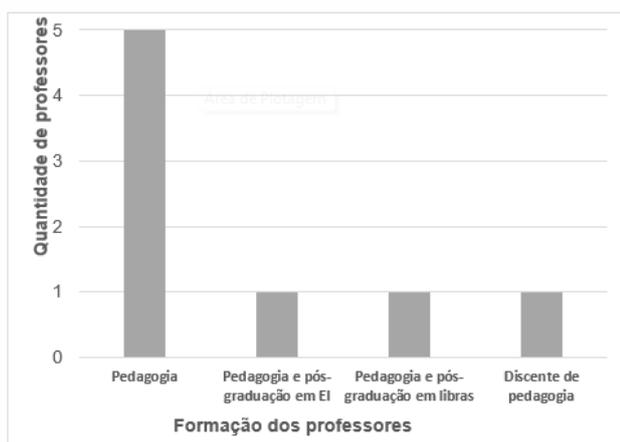


GRÁFICO 2. Formação acadêmica dos professores que trabalham na Educação infantil de escolas públicas do município de Bento Fernandes/RN/Brasil.

Estudos conduzidos por Amorim et al. (2017), demonstraram que os profissionais que atuam na EI possuem formação inicial em Pedagogia, sendo que a maioria dos professores especialistas possui pós-graduação em Educação Especial, de forma generalista e/ou por área de deficiência/transtorno, já os professores regentes possuem formação prevalentemente voltada à psicopedagogia. Além disso, os resultados revelaram que a carga horária de trabalho inviabiliza a formação continuada; outro ponto a ser destacado foi que os professores regentes relataram

difficuldade em ensinar a criança com deficiência, por não terem formação adequada.

Quanto a característica relacionada à escolaridade, os resultados indicam que os docentes da Educação Infantil apresentam 63% menos chances (0,37) de possuírem curso superior se comparados com os que lecionam em outras etapas de ensino (Fundamental e Médio). A escolaridade para o docente lecionar na Educação Básica, definida pelo art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), é licenciatura em nível superior (BRASIL, 1996), o que alterou de forma positiva a situação do professor na Educação Infantil. Antes desta lei, à docência nesta etapa de ensino era exercida em sua grande maioria, por profissionais sem formação adequada (BUSS-SIMÃO; ROCHA, 2018).

Segundo Couto, 2020, os docentes da Educação Infantil apresentam em média. 63% menos chances (0,37) de possuírem curso superior se comparados com os que lecionam em outras etapas de ensino (Fundamental e Médio).

Entretanto, os resultados obtidos nessa pesquisa informam que todas as professoras possuem graduação, especialização ou mestrado, enfatizando algumas diferenças quando comparados a outros municípios. A escolaridade para o docente lecionar na Educação Básica, definida pelo art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), é licenciatura em nível superior (BRASIL, 1996), o que alterou de forma positiva a situação do professor na Educação Infantil.

Estudos conduzidos por Martins e Mello (2019), indicaram que 76,4% dos professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil, nas capitais investigadas, já alcançaram a qualificação em nível de pós-graduação. Esse percentual está muito acima da média, pois, em todo o país, apenas 30,2% dos docentes da Educação Infantil possuem pós-graduação (INEP, 2018). Se incluirmos todos os profissionais do magistério, das três etapas da Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Médio), esse percentual chega a 37,1% (INEP, 2018). O Plano Nacional de Educação estabeleceu na

Meta 16 formar 50% dos professores da Educação Básica em nível de pós-graduação lato e stricto sensu (BRASIL, 2014).

Antes desta lei, à docência nesta etapa de ensino era exercida, em sua grande maioria, por profissionais sem formação adequada (BUSS-SIMÃO; ROCHA, 2018). Conforme a LDB nº. 9.394/96, existe a necessidade de formação de docentes para a Educação Infantil, rompendo com os resquícios da história da própria Educação Infantil, a qual não exigia profissionais formados para a educação das crianças pequenas (SILVA e GARMS, 2015).

Quanto a faixa etária dos professores participantes da pesquisa, os dados obtidos evidenciaram que três dos 8 professores entrevistados encontram-se na faixa-etária dos 30-40 anos (Gráfico 2). De forma oposta, dois professores são mais jovens e encontram-se na faixa dos 20 aos 30 anos. De forma similar, dois dos oito professores entrevistados se encontram na faixa etária mediana, ou seja, entre os 40 e 50 anos, e apenas um professor encontra-se com idade na faixa dos 50-60 anos, respectivamente.

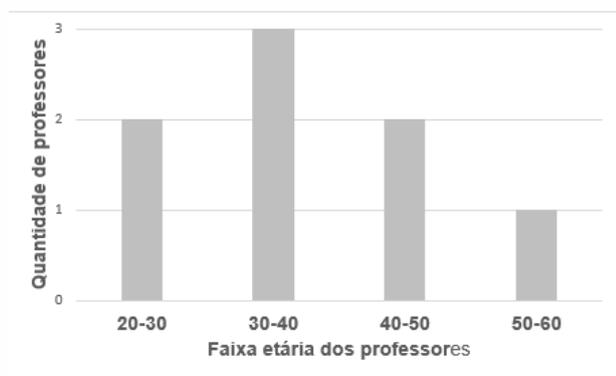


GRÁFICO 3. Faixa etária dos professores que trabalham na Educação infantil de escolas públicas do município de Bento Fernandes/RN/Brasil.

Estudos conduzidos por Costa e Silva (2016), a respeito do perfil dos professores da EI indicaram que dos 50 profissionais pesquisados, 16 têm até 20 anos, o que corresponde a 32% do total da amostra. Já 25 docentes têm entre 20 e 40 anos, correspondendo a 50%,

e 9 têm acima de 40 anos, o que corresponde a 18%, respectivamente.

Outra variável analisada nesse trabalho foi a carga horária dos professores da EI. De acordo com o gráfico 4 observa-se que a população de professores amostrados trabalha da seguinte maneira: de oito participantes, 3 professores trabalham 30h, 3 professores trabalham 40h, 1 professores trabalham 30h e 1 professores trabalham 20h, respectivamente.

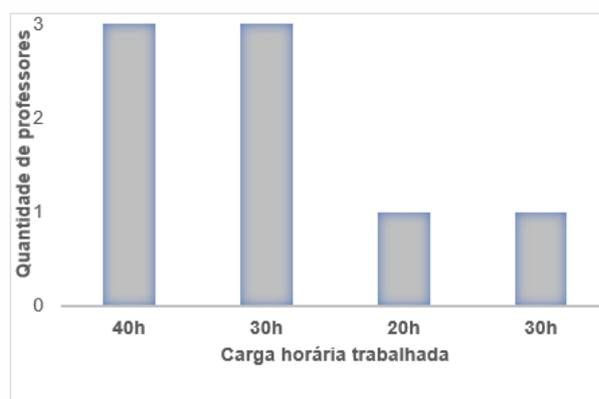


GRÁFICO 4. Carga horária dos professores que trabalham na Educação Infantil de escolas públicas do município de Bento Fernandes/RN/Brasil.

A carga horária de trabalho dos professores da educação infantil é uma variável bastante significativa nos resultados, pois para preparar metodologias avaliativas, observar e avaliar cada criança em sua individualidade é necessário que o professor disponha de tempo para planejar. Diante dessa carga horária, observa-se que os professores, em sua maioria, apresentam pouco tempo livre para avaliar cuidadosamente suas crianças ao longo do ano letivo.

A esse respeito, Santos e Costa (2016), observaram em sua pesquisa que 18% dos entrevistados trabalha 40 horas por semana, sendo oito horas diárias de segunda a sexta-feira (e em alguns sábados do mês). Esses dados revelam a atuação intensa destes profissionais, que geralmente se submetem a uma segunda jornada de trabalho a fim de viabilizar uma melhoria da renda familiar. Nesta jornada dupla de

trabalho não estão contemplados tempos e espaços para o planejamento e a avaliação das atividades desenvolvidas com as crianças, tampouco para os professores se dedicarem à formação profissional.

Com relação ao tempo de docência dos professores, observa-se no gráfico 5, que a grande maioria dos professores trabalham a mais de 18 anos, representando 3 professores do total de 8. De forma similar, 2 de oito professores trabalham há, pelos menos, 15 anos, 1 professor trabalha há 15 anos, 1 professor há 1 ano, e 1 professor trabalha há 4 anos, respectivamente, totalizando oito professores.



GRÁFICO 5. Tempo de docência dos professores que atuam na etapa de Educação infantil de escolas públicas do município de Bento Fernandes/RN/Brasil.

Colaborando com esses resultados, estudos conduzidos por Santos e Costa (2016), revelaram que a maioria das professoras participantes da pesquisa (50%) tem de 5 a 10 anos de experiência docente. Do restante, 24% tem até 5 anos, 8 % tem de 10 a 20 anos, 8% tem mais de 20 anos e 10% não responderam. Esse dado nos revela que a maioria dos professores que responderam ao questionário já possui uma experiência significativa na docência, ou seja, já ultrapassaram a fase de entrada na carreira (primeiros 3 anos), considerada como fase de “sobrevivência” ou de “descoberta”, onde o professor tem o que se chama de “choque do real”, ou seja, o confronto inicial com a complexidade da situação profissional.

Martins e Mello (2016) verificaram que dos 140 docentes que aceitaram responder à questão sobre tempo de docência na EI, relataram que, mais da metade (54%) tem até 5 anos de atuação. Esses percentuais, aliados as características etárias desses docentes, reforçam a nossa hipótese de que são os jovens professores, com menos tempo de formação, idade e vínculo nas redes, que atuam na primeira etapa da Educação Básica. Ou seja, tem muito mais a ver com uma “condição”, derivada da conjuntura que envolve a inserção desses profissionais no mundo do trabalho, do que propriamente, uma “opção”, escolha livre e desimpedida de atuar na Educação Infantil por um projeto de carreira.

Essas informações indicam que o corpo docente das escolas de EI do município estudado apresentam um tempo maior de experiência docente quando comparada a pesquisa dos autores supracitados. Após a obtenção dos dados informativos sobre o perfil dos professores, foram questionados aos professores algumas indagações que objetivavam entender o que os professores da EI sabiam a respeito da avaliação e como eles a realizavam as avaliações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O perfil das profissionais que atuam com as crianças de creches e pré-escolas públicas do município estudado revela que os professores são do sexo feminino, pedagogas, com idade variando entre 30 e 40 anos, que trabalham de 30 a 40h semanais, com 18 anos de experiência na educação infantil.

Os resultados, ao evidenciarem que o docente da Educação Infantil tem menos chances de possuir curso superior se comparado com seus colegas que lecionam em outras etapas da Educação Básica, incidem na direção de que há necessidade de maiores investimentos na formação inicial dos docentes que atuam na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S. **Três notas sobre formação inicial e docência na educação infantil.** In: CANCIAN, V. A.; GALLINA, S. F. S.; WESCHENFELDER, N. (orgs.) *Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil.* Santa Maria: UFSM; Brasília: MEC/SEB, 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília: 1996.

BUSS-SIMÃO, M.; ROCHA, E.A.C. **Docência na educação infantil: uma análise das redes municipais no contexto catarinense.** *Revista Brasileira de Educação.* vol.23, Rio de Janeiro, 2018.

CRUZ, P.; MONTEIRO, L. (Orgs.). **Anuário brasileiro da educação básica.** Todos pela Educação. São Paulo: Moderna, 2021

FORMIGA, F. A. **Jogos e brincadeiras na educação infantil para a promoção do desenvolvimento cognitivo.** / Fernanda Andrade Formiga. – 2021, Formiga, 2021

MARTINS, R. L. R.; TRINDADE, L. H.; MELLO, A. S. **Educação infantil e formação docente: análise das ementas e bibliografias de disciplinas dos cursos de educação física, Movimento,** Porto Alegre, v. 24, n. 3, p. 705-720, jul./set. de 2018.

MARTINS, R. L. R.; MELLO, A. S. **Perfil profissional dos professores de educação física que atuam na educação infantil pública das capitais brasileiras.** *Revista Humanidades e Inovação* v.6, n. 15, p.161-172, 2019.

PACHECO, M. A. L., MOMTEIRO, R. R. M., CARMO, A. D., MAGALHÕES JÚNIOR, A. G. **Formação de professores: A trajetória da docência universitária no curso de Licenciatura em Pedagogia da UAB/UEC.** *Tendências Pedagógicas, Tendências Pedagógicas, EARLY VIEW,* v. 36, 2020.

PORTELINHA, Â. M. S.; ZOIA, E. T.; PASQUALOTTO, L. C.; COELHO, R. T.; SBARDELOTTO, V. S. **A educação infantil no contexto das discussões da Base Nacional Comum Curricular.** *Temas & Matizes, [S. l.],* v. 11, n. 20, p. 30–43, 2017.

SANTOS, L. G. F.; COSTA, S. A. **O PERFIL DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE SANTARÉM-PA: Contribuições para a discussão acerca da qualidade na primeira etapa da Educação Básica.** *Revista Exitus, Santarém, PA,* v. 6, n 2 p. 129 – 142, Jul./Dez.2016.

**EDUCAÇÃO ESPECIAL E NEUROPSICOPEDAGOGIA:
UM RELATO DE UMA PROFESSORA DA EDUCAÇÃO BÁSICA
SPECIAL EDUCATION AND NEUROPSYCHOPEDAGOGY:
AN ACCOUNT OF A PRIMARY SCHOOL TEACHER**

ISSN: 2595-8704. DOI: 10.29327/2323543.23.1-2

Eridan de Oliveira Rodrigues ¹

RESUMO

O presente artigo refere-se a um relato de experiência de uma professora da educação básica, atuante na educação especial, onde foi abordado com objetivo principal desenvolver os tópicos de aprendizagem e de formação profissional adquirido durante o curso de especialização em Educação Especial e Inclusiva e neuropsicopedagogia clínica e institucional. A metodologia utilizada durante teve como foco a abordagem qualitativa, por meio de relato de experiência, evidenciando as ideias de pesquisa social de Minayo (2002). O desenvolvimento do ensaio foi baseado na própria experiência da pesquisadora, por meio de relato de experiência. Onde foi exposto as diversas experiências adquiridas durante sua ação docente, como professora da sala regular e como professora da Educação Especial. Os resultados obtidos durante a pesquisa nos mostram a relevância da formação continuada e a profissionalização constante para o exercício da docência, para qualquer que seja a etapa e/ou a modalidade de atuação do professor.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Inclusão; Aprendizagem.

ABSTRACT

This article is a report on the experience of a basic education teacher working in special education. The main objective was to develop the learning and professional training topics acquired during the specialization course in Special and Inclusive Education and clinical and institutional neuropsychopedagogy. The methodology used during the course focused on a qualitative approach, through an experience report, highlighting Minayo's (2002) ideas of social research. The development of the essay was based on the researcher's own experience, through an experience report. The various experiences acquired during her teaching career, both as a regular classroom teacher and as a special education teacher, were exposed. The results obtained during the research show us the importance of continuing training and constant professionalization for the exercise of teaching, whatever the stage and/or modality in which the teacher works.

KEYWORD: Education; Inclusion; Learning.

¹ Mestranda em Ciências da Educação pela ACU - Absolute Christian University. Especialização em Educação Especial Com Ênfase Inclusiva pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, UVA-CE, Brasil. Graduação em Pedagogia Em Regime Especial. E-MAIL: eridanrodrigues061@gmail.com. CURRÍCULO LATTES: lattes.cnpq.br/3867462638761872

INTRODUÇÃO

A natureza desse artigo científico tem como foco a apresentação do meu relato de experiência (própria pesquisadora), acerca das minhas experiências pedagógicas como professora da sala de recursos do atendimento educacional especializado (AEE) do município de Caucaia localizado na região metropolitana de Fortaleza-Ce.

A abordagem metodológica utilizada nesse estudo será qualitativa, com a intenção de aprofundar em caráter investigativo, por meio de relato de experiência, ressaltando esse estudo a um fenômeno de ação humana e social (Minayo,2002).

A neuropsicopedagogia, por se tratar de uma ciência multidisciplinar, tem por intenção propiciar estudos e reflexões acerca dos cuidados com a aprendizagem dos estudantes. Ela se ocupa em tratar e solucionar dificuldades cognitivas, facilitando e aperfeiçoando o processo de aprendizagem e comunicação, seja na educação e/ou em outras áreas de atuação. Fortalecendo a formação de saberes docentes durante o desenvolvimento de habilidades, competências dos estudantes dentro e fora dos espaços educacionais e principalmente a garantia da inclusão, seja ela humana e/ou pedagógica, dos estudantes com deficiência.

A lotação e a permanência de um professor especializado na área da educação especial na sala de recursos de AEE que garanta a inclusão dos estudantes na educação básica é garantido pela resolução CNE/CEB nº 4/2009, onde em seu artigo 2 vem esclarecer que a função do AEE, parte integrante do processo educacional, é complementar e/ou suplementar a formação dos estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE). Para isso é necessário que haja recursos, acessibilidade, disponibilização de serviços e estratégias que eliminem barreiras de inclusão e de aprendizagem. Isso inclui a utilização de materiais didáticos e pedagógicos, a formação

continuada de professores, os espaços, os equipamentos e os mobiliários, sistemas de informação e comunicação, transportes e demais serviços.

Sendo a formação continuada em serviço um direito garantido do professor previsto de acordo com os termos do inciso II do art. 67 da Lei Nº 9394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Esta deve ser pautada no serviço e para o serviço pedagógico, independente da etapa e/ou modalidade que o professor esteja inserido, sendo para a educação especial um ponto focal na execução dos tópicos fundamentais acima listados.

É fundamental compreendermos como o professor titular da sala de recursos deve se fundamentar para desenvolver propostas pedagógicas de inclusão ao receber/atender os estudantes com deficiência. Segundo Mantoan (2003) “**Inclusão** é o privilégio de conviver com as diferenças”, ou seja, é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. Tornando a proposta pedagógica ainda mais necessária.

Nesse sentido, o objetivo geral desse ensaio acadêmico é apresentar um relato de experiência da própria pesquisadora acerca dos desafios e das experiências pedagógicas de uma professora pedagoga, especialista em Educação especial que atua na sala de recursos da AEE de uma Escola pública municipal localizada na região metropolitana de Fortaleza, na cidade de Caucaia-Ce.

Dado o objetivo geral se buscar compreender como aspecto somativo ao mesmo, como a formação complementar no formato lato sensu, vem contribuindo e/ou pode vir a contribuir para a atuação profissional dos professores que atuam na sala de recursos e/ou com estudantes com deficiência.

A principal motivação da escolha desta temática se deu por conta da minha necessidade de desenvolver, como professora da educação básica, um trabalho pedagógico, dentro das escolas, que fosse

capaz de possibilitar a inclusão efetiva dos estudantes com deficiência.

Como forma de traçar o percurso desta pesquisa a metodologia utilizada será qualitativa no formato de relato de experiência da própria pesquisadora, subsidiando aspectos da trajetória profissional junto a conceitos específicos da área de atuação mencionada por meio de pesquisas de teóricos já consolidados.

Desde 2009, quando iniciei como professora substituta na educação básica no município de Fortaleza, percebi que dentro das escolas os estudantes com deficiência eram por vezes excluídos das práticas pedagógicas apresentadas pelos professores, seus direitos de aprendizagem eram privados, assim como o direito de socialização. Pois, por muitas vezes, o movimento excludente era iniciado em sala de aula e multiplicado por todas as áreas e departamentos da escola. Aquele fenômeno me chamou bastante atenção e ao mesmo tempo me fez refletir acerca das proposições que eu, como professora, poderia tomar, para que pudesse agir. No entanto percebi que o meu repertório enquanto pesquisadora para compreender e ao mesmo tempo promover ações inclusivas era abreviado. Minha formação inicial de 4 anos no curso de licenciatura em Pedagogia provou não ser suficiente naquele momento para desenvolver uma prática pedagógica capaz de incluir aqueles estudantes, foi então que senti a necessidade de retomar as leituras e passei a iniciar cursos livres e de extensão voltados para a educação especial.

Por conta dessa lacuna de conhecimento que não foi completada na minha formação inicial no período entre 2017 e 2019 ingressei na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) para realizar o curso de Pós graduação *lato-senso*, em Educação especial com ênfase nas práticas inclusivas. Sendo premiada ao final desse período como professora especialista em Educação especial.

A experiência no curso de especialização me mostrou diversas possibilidades de atuação na área da educação especial e no trato com estudantes com deficiência. Mas também pude constatar que esse processo de aquisição de conhecimento viria por um processo de profissionalização da minha prática enquanto docente. Não uma formação teórica, mas de maneira continuada, em serviço e para o serviço. Nesse contexto passei a ingressar nos cursos de formação continuada do Centro de Referência em Atendimento Especializado do Ceará (Creace) onde no período de 2017 a 2020 frequentei os seguintes cursos: Altas habilidades/Superdotação (2017), Deficiência Visual(2018), Transtorno do Espectro autista - TEA(2019 - 2020), Deficiência Intelectual - Di(2019 - 2020). Todo esse processo de qualificação me rendeu uma vasta experiência como professora do ensino regular. Após a conclusão destes me senti mais preparada para atuar enquanto professora e praticar a verdadeira inclusão dentro da sala de aula.

DESENVOLVIMENTO

Durante esse processo de profissionalização da minha ação docente pude perceber que, além de atuar como professora da sala regular pensando em estratégias pedagógicas para incluir com estudantes, também poderia atuar diretamente somente com os estudantes que possuem deficiência, na sala de recursos. Portanto passei a pesquisar acerca das atribuições e do perfil da professora que estava lotada na sala do atendimento educacional especializado (AEE) da minha escola.

O que constatei durante a jornada como professora da educação básica e na Educação Especial é que a atuação do professor no processo de escolarização, seja no ensino regular e/ou na modalidade de Educação Especial exige uma profissionalização contínua tendo em vista a

complexidade do ensino, e principalmente as múltiplas aprendizagens dos estudantes.

O estudo da neuropsicopedagogia fortalece o entendimento das diversas áreas da educação, por se tratar de uma ciência multidisciplinar, ou seja, uma ciência capaz de especializar e mobilizar as competências de qualquer que seja a área. Em síntese, segundo Fonseca (2022), entre as suas múltiplas funções, a neuropsicopedagogia procura reunir e integrar os estudos do desenvolvimento, das estruturas, das funções e das disfunções do cérebro, ao mesmo tempo que estuda os processos psicocognitivos responsáveis pela aprendizagem e os processos psicopedagógicos responsáveis pelo ensino.

Quando inserida como ciência correlata ao estudo da Educação Especial, na educação básica, no chão da escola, esse estudo pode possibilitar ao profissional da docência, uma multiplicação dos seus saberes e conseqüentemente despertar diversas outras estratégias de aplicação.

Segundo Fonseca (2022), a neuropsicopedagogia pode ter um impacto positivo no desenvolvimento profissional dos professores e no sucesso intra e interpessoal dos estudantes. O que possibilita agregar valor ao processo pedagógico, seja pelo viés do ensino quanto da aprendizagem.

Ao se pensar em práticas pedagógicas inclusivas no âmbito da educação básica, no chão da escola, torna-se compreensivo o olhar neuropsicopedagógico e suas teorias, principalmente por expandir o olhar do professor para as estratégias e para a rotina educacional para os estudantes, seja ele com deficiência ou não. O olhar múltiplo, o olhar expansivo, o olhar para o estudante e não somente meramente para a deficiência deve ser o foco dos professores que atuam com os estudantes com deficiência.

A escola como conhecemos, um espaço de formação integral do sujeito como está previsto na BNCC, deve ser compreendido por a sua agente e

principalmente pelos professores como um ambiente de práticas pedagógicas inclusivas. A ação inclusiva, dentro da escola visa garantir o direito dos estudantes a uma educação de qualidade e de acesso ao conhecimento.

Exige-se, pois, problematizar o desenho organizacional da instituição escolar, que não tem conseguido responder às singularidades dos sujeitos que a compõem. Torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso e considere a diversidade humana, [...] dos grupos historicamente excluídos. [...] todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira e que começam a ser contemplados pelas políticas públicas (BRASIL, 2009, p. 16).

Segundo Mantoan (2017), a escola para todos é um ambiente educacional em que se estabelecem relações de criação entre as pessoas que nele habitam, portanto, um ambiente favorável para a construção dialógica dos saberes, daqueles já conhecidos pelos estudantes e os novos.

O processo de praticar a inclusão é extenso e complexo, pois necessita de conhecimento, de formação e de abertura para que seja realmente efetivado. O espaço para que ocorra, deve ser na escola, e os principais atores dessa ação devem ser os professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados conclusivos desse relato de experiência nos mostram que a formação docente, também na Educação Especial, é fundamental para o exercício da docência. O olhar reflexivo do professor gerado no processo formativo motiva e direciona o professor a repensar estratégias e métodos de ensino, muitas vezes pouco abordados durante a sua formação inicial. Nesse sentido o professor atuante na Educação Especial, na sala do Atendimento Educacional

Especializado, quando passa a refletir sobre a sua ação pedagógica, passa a apresentar às suas estudantes oportunidades cada vez mais abrangentes daquilo que deve ser aprimorado e vivenciado, o acesso aos múltiplos conhecimentos. Trazendo como abordagem específica, a Educação Especial, por se tratar de uma modalidade de ensino que visa a inclusão pedagógica plural de todos os estudantes, independente da sua deficiência, chega a se constatar que a profissionalização docente durante o seu fazer pedagógico, no chão da escola, é fundamental para o sucesso das etapas de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

FONSECA, Vitor da. **Papel das funções cognitivas, conativas e executivas na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica.** Rev. psicopedag., São Paulo, v. 31, n. 96, p. 236-253, 2014. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862014000300002&lng=pt&nrm=iso. acessos em 30 maio 2022.

MINAYO, Maria Cecília. Pesquisa Social: **teoria, métodos e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2002.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições.** Inclusão Social, v. 10, n. 2, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

O USO DO LÚDICO COMO INSTRUMENTO FACILITADOR NA APRENDIZAGEM THE USE OF PLAY AS A FACILITATING INSTRUMENT IN LEARNING

ISSN: 2595-8704. DOI: 10.29327/2323543.23.1-3

Francisca Libania Evaristo Ribeiro Torres¹

RESUMO

Objetivamos com o artigo em questão, compreender e discutir uma abordagem sobre o uso do lúdico como instrumento facilitador na aprendizagem no ensino fundamental I. Tendo por finalidade apresentar a construção do ensino-aprendizagem através da metodologia lúdica aplicada pelos professores em sala de aula, 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. A realização deste estudo, trata-se de uma revisão de literatura tradicional, não sistemática, descritiva, de natureza qualitativa e bibliográfica. Os resultados revelaram que os docentes buscam na prática pedagógica, utilizar brincadeiras e jogos, produzir seus conhecimentos e saberes as crianças. Conclui-se que, embora as professoras relatem a aplicação do 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-chaves: Formação de professores. Lúdico. Ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

With the article in question, we aim to understand and discuss an approach to the use of play as a facilitating instrument in learning in elementary school I. The purpose is to present the construction of teaching-learning through play methodology by teachers in the classroom, seeking to constitute the differentiation between the teacher's traditional class proposal and what occurs in the practical pedagogical development with the application of playful activities. This study is a traditional, non-systematic, descriptive, qualitative and bibliographic literature review. The results revealed that teachers seek in pedagogical practice, using games and games, to produce their knowledge and knowledge of children. It is concluded that, although teachers report the application of play at school, as well as their interactions, among them pertinent to this tool that causes better student learning, during classes in the classroom, the play pedagogical methodology is still far from achieving its objective and through its practice as a learning facilitating instrument continues to generate positive effects in teaching-learning aimed at students.

Keywords: Teacher training. Ludic. Teaching-learning.

¹ Professora - Rede de ensino de Caucaia/CE, Brasil. Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú e especialização em PSICOPEDAGOGIA EDUCACIONAL pelo Fundação Universidade Estadual Vale do Acaraú. **Mestranda** em **Ciências da Educação** pela ACU - Absolute Christian University. **E-MAIL:** flibania@hotmail.com. **CURRÍCULO LATTES:** lattes.cnpq.br/5315185684086039

INTRODUÇÃO

Este trabalho traz como campo de estudo as instigações atuais presentes na educação que envolvem o fundamental I, tais desafios, mais significativos em formar professores com os saberes fundamentais para atuar suas práticas pedagógicas, com a ludicidade, incluindo novas metodologias de ensino.

Nesse contexto, destaca-se a importância de 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).

Diante disso, o estudo objetivou-se compreender formação de professores com o uso do lúdico no ensino fundamental.

Trata-se de uma revisão de literatura tradicional, não sistemática, descritiva, de natureza qualitativa e bibliográfica, já que a análise se realizou em diversas fontes de pesquisas como conteúdo de livros, artigos científicos, sites, dissertações, teses e bibliográficas virtuais.

Buscou-se com os resultados do estudo investigar o uso do lúdico como ferramenta facilitadora na aprendizagem do educando.

O DESENVOLVIMENTO INFANTIL:

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS

É importante destacar que as brincadeiras com alunos na sala de aula, são atividades necessárias para o desenvolvimento da criança, haja vista, sua contribuição no processo de construção do conhecimento, percepção e compreensão do mundo.

Segundo Rizzi e Haydt (1987, p. 11). “O brincar é uma tendência natural do ser humano, e ao longo do processo de desenvolvimento essa convergência se manifesta de várias formas”.

Parafaseando Piaget, em cada estágio de desenvolvimento cognitivo, a criança brinca de forma distinta. Pode-se analisar que as amostras do brincar desde cedo, quando nos primeiros meses de vida, a criança principia a explorar a si própria.

Nesse espaço, compete destacar as contribuições de Pelosi (2000, p. 33), ressaltando que, “no início da vida o bebê está aprendendo a lidar com o próprio corpo e a brincadeira tem um papel importantíssimo nesta aprendizagem, através da troca com o meio”.

Baseado nesse contexto, a brincadeira de exercício é tida como a primeira forma de brincadeira que nasce. Como sugere seu nome, a criança brincando experimenta seus esquemas sensório-motores e os ordena, cada vez melhor. Dessa maneira, a primeira demonstração da brincadeira da criança é o seu próprio corpo. Observa-se que a atividade lúdica é exposta por meio de gestos e movimentos, ou seja, o bebê mexe com as mãos, com os dedos, vira a cabeça de um lado para o outro.

Deste modo, é no estágio sensório-motor, considerada uma das fases do desenvolvimento humano classificado por Piaget, é por meio da sensação, que a criança organiza a sua percepção de mundo. Ao

referirem-se a brincadeira, estudiosos mencionam que, no desenvolvimento veem nas brincadeiras das crianças paralelos ao seu atual estágio de crescimento. As primeiras origens do brincar podem ser observadas no comportamento sensório-motor, quando os bebês chutam seus pés enquanto estão tomando banho pelo simples prazer de sentir e ver a água espirrando (COLE e COLE, 2003, p. 246).

Através da prática do lúdico em sala de aula, entende-se que há um melhor aprendizado por parte da criança, portanto, considera-se essa discussão relevante para a prática do docente que atua nos anos iniciais, uma vez que, ajudará a perceber que as experiências com o lúdico são práticas educativas e contribuem para a consolidação da Educação Infantil.

As atividades lúdicas executadas na escola em estudo, sobretudo a brincadeira no contexto ensino aprendizagem, influência diretamente no desenvolvimento da criança, processo este que, partindo da leitura de autores do lúdico, em especial Vygotsky (1984, p.109) que revela: “É enorme a influência do brincar no desenvolvimento de uma criança”, para o autor, por meio do brincar a criança tem várias probabilidades, ela aprende a atuar dentro de uma expectativa cognitiva. O brincar para o autor é uma ferramenta de suma importância para o desenvolvimento da criança.

O que caracteriza as crianças cursistas do ensino fundamental II são as experiências que as mesmas vivem na educação infantil e por suas particularidades em relação à realidade do ensino fundamental. Destacando que a educação infantil favorece interações mais afetivas, com maior espaço, tanto para a questão lúdica, quanto para a atenção mais diferenciada.

Já no ensino fundamental, a estrutura organizacional privilegia práticas individualizadas, ou seja, as crianças têm que cumprir as atividades muitas vezes particularmente, é o seu desenho, é o seu caderno, enfim, com pouca ênfase nas interações das crianças entre si. O que causa, em princípio, certo

estranhamento devido ao fato de estarem passando por uma mudança significativa em relação a esse processo de transição entre uma etapa da educação para outra.

RESULTADOS:

LÚDICO COMO ATO PEDAGÓGICO

A partir desse estudo de Revisão de Literatura a investigação obteve resultados a serem evidenciados.

O olhar de uma formação organizada com um novo mundo do trabalho provoca uma formação que garanta a flexibilidade indispensável para se concordar a classes em que “as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas” (SAVIANI, 2019, p. 437).

Nesse sentido, as docentes foram questionadas sobre a importância do lúdico como parte do ato pedagógico e instrumento facilitador da aprendizagem.

A Docente (1) relatou que é: a peça fundamental para uma saída da rotina, uma busca de interesse pela escola, pela sala de aula, uma forma de aliar a teoria à prática de forma prazerosa e de abstração dos conhecimentos por meio de práticas e vivências externas (D1, 2018).

Nesse contexto, compreende-se que cada profissional usa o lúdico conforme suas particularidades, ao acompanhar as aulas da D1 (2018) percebeu-se que as crianças dessa turma são bastante agitadas e algumas apresentam dificuldades individualizadas de aprendizagens. Observa-se que um dos agravantes que atinge o aprendizado dos referidos alunos são as conversas paralelas, que acabam refletindo no conteúdo, pois, às vezes, deixam as atividades por fazerem.

A metodologia da maioria das escolas é baseada na disciplina rígida, no método 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.

Já a D4 (2017) relatou a relevância do lúdico como parte do ato pedagógico e instrumento facilitador da aprendizagem que: “Através do lúdico a criança tem a oportunidade de imitar o mundo real, expressar seus sentimentos e emoções”.

Nesse sentido, valorizar as atividades lúdicas favorece os educadores no auxílio à criança a estabelecer conceitos saudáveis sobre o mundo, na medida em que promove a percepção da importância e provoca a cordialidade, a sociabilidade e a capacidade criativa, e ao mesmo tempo, destaca o potencial dos conteúdos estudados, construindo um aprendizado eficiente, assim, cada docente pode cooperar com estratégias lúdicas e dinamizar o seu trabalho, tornando-o mais produtivo, prazeroso e significativo.

Verificou-se que os docentes percebem a ludicidade como o uso para a criança, um instrumento facilitador através das brincadeiras a criança descobre a si mesma e ao outro. Desenvolve a esfera cognitiva quanto o social, biológico, motor e afetivo. nesse contexto.

O LÚDICO INSTRUMENTO FACILITADOR NA APRENDIZAGEM

Inicia-se observando o trabalho da D1 (2018) tendo como atividade do dia à temática: a carta. A professora iniciou a aula sugerindo que as crianças cantassem uma música que mencionava os dias da semana e higiene, com o objetivo de ensiná-las sobre o assunto de forma dinâmica.

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, conforme a D1(2017) o uso da música é uma metodologia importante para ajudar as crianças a relaxarem e se concentrarem. A professora instruiu os alunos acerca da dinâmica, de forma que os educandos iriam escrever cartas para os colegas de outra sala de aula, também do ensino fundamental.

Os nomes dos alunos eram repassados para os outros da outra sala e vice-versa. Os alunos escolheriam o nome do colega com quem iria se corresponder. As perguntas básicas eram: qual seu nome? O que gosta de fazer? Qual o nome de seu pai e sua mãe?

Conforme a referida professora o objetivo da dinâmica lúdica aplicada na sala de aula envolvendo alunos da outra sala é: “desenvolver a leitura, a escrita e facilitar a aprendizagem, tornando o ensino mais simples, proveitoso e prazeroso através da interação”.

Acrescentou a docente que: “Diariamente, usam O Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC)”.

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 (2007) apud Mendonça (2008): A dimensão lúdica está no alicerce da civilização; é no jogo e pelo jogo que aparece e se desenvolve a civilização. Deve ser visto no jogo a probabilidade do treinamento da criatividade humana. E a criação, a probabilidade de modificação 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

Diante do exposto nas seções deste trabalho, evidencia-se a importância da aula lúdica ministradas por professores com ênfase nos jogos, brincadeiras e musicalidade usadas pelos educandos e docentes em suas práticas pedagógicas, bem como, sua influência na construção do conhecimento.

Os resultados da pesquisa apontaram que os 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 quebra-cabeça, jogos de pergunta e resposta, desperta maior interesse dos estudantes pelo conteúdo apresentado pela professora em sala de aula.

Sendo assim, para um melhor entendimento dos resultados da pesquisa foram realizados acompanhamentos, junto à atuação das professoras na sala de aula, bem como aplicado questionários para essas educadoras, com o intuito de compreender: o uso do lúdico como instrumento facilitador na aprendizagem ensino fundamental I: uma análise de atividades com brincadeiras.

REFERÊNCIAS

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.

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.

COLE, M. COLLE. S.R. **O desenvolvimento da criança e do adolescente**. 4ª edição. Editora Artmed; Porto Alegre, 2003.

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.

PELOSI, M.S. **Psicopedagogia: didática aplicada à Psicopedagogia**. UFRJ/CFCH, 2000.

RIZZI, L.; HAYDT, R. C. **Atividades lúdicas na educação da criança**. Editora Ática; São Paulo, 1987.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008 (Coleção Educação Contemporânea).

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A formação Social da Mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1994.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS UTILIZADAS NOS CURSOS A DISTÂNCIA PELOS ESTUDANTES DO POLO DE MACAU/RN/BRASIL
TECHNOLOGICAL TOOLS USED IN DISTANCE COURSES BY STUDENTS AT THE CENTER OF MACAU/RN/BRAZIL

ISSN: 2595-8704. **DOI:** 10.29327/2323543.23.1-4

José Pequeno Nicácio¹

RESUMO

INTRODUÇÃO. A educação a distância experimenta atualmente um dos seus melhores momentos. **OBJETIVO:** Avaliar as como tem sido o uso das ferramentas tecnológicas pelos estudantes que fazem a modalidade de ensino EaD do Polo de Macau/RN/ Brasil. **METODOLOGIA:** Para a coleta dos dados utilizou-se o questionário semiestruturado. As questões das entrevistas foram feitas tomando como base os objetivos da pesquisa, escolhidos logo após a realização da revisão bibliográfica acerca do tema. As entrevistas realizadas, foram ferramentas fundamentais para elucidar e responder os questionamentos realizados nesse trabalho dissertativo. **CONSIDERAÇÕES FINAIS:** Com relação às tecnologias de informações e comunicação que são utilizadas nos cursos para alunos da educação à distância. Observou-se que 48,4% dos entrevistados apontam a AVA. Por outro lado, 29% dos alunos entrevistados indicaram computadores (bate papo) contra 16% que descreve os chats como ferramenta tecnológica e principal meio de comunicação e somente 6,6% dos alunos associam os vídeos e conferências como fonte de tecnologia adotada pela organização.

PALAVRAS-CHAVE: Educação à Distância, Recursos Tecnológicos, Dificuldades de Ensino.

ABSTRACT

INTRODUCTION. Distance education is currently experiencing one of its best moments. **OBJECTIVE:** To evaluate how the use of technological tools has been by students who do the EaD teaching modality at the Macau/RN/Brazil Pole. **METHODOLOGY:** For data collection, a semi-structured questionnaire was used. The interview questions were made based on the research objectives, chosen shortly after the bibliographic review on the subject. The interviews carried out were fundamental tools to elucidate and answer the questions raised in this dissertation work. **FINAL CONSIDERATIONS:** Regarding information and communication technologies that are used in courses for distance education students. It was observed that 48.4% of respondents point to AVA. On the other hand, 29% of the students interviewed indicated computers (chat) against 16% who describe chats as a technological tool and main means of communication and only 6.6% of students associate videos and conferences as a source of technology adopted by the organization .

KEYWORDS: Distance Education; Technological Resources; Teaching Difficulties.

¹Licenciado em Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte/SEDIS; Licenciado em Matemática pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte/SEDIS; Licenciado em Educação Física pela Universidade Pitágoras unopar; Pós-graduado em Nível de Especialização, em Educação – Linha de Formação: EAD e Novas Tecnologias; Especialista em Educação Matemática: Teoria e Prática no Ensino Fundamental; pós-graduando EAD/Personal Trainer pela faculdade Famart; Doutorando em Ciências da Educação pela ACU – Absolute Christian University. **E-MAIL:** pequenofisica@yahoo.com.br. **CURRÍCULO LATTES:** lattes.cnpq.br/7723981451094769.

INTRODUÇÃO

O acelerado ritmo do dia a dia e a procura por uma qualificação profissional flexível, apresenta aos indivíduos a EaD como oportunidade de desenvolvimento da aprendizagem. Assim, com a popularização da internet, o ensino no ambiente virtual e as TICs, proporcionam ao aluno habilidades e leituras através de diversas mídias.

Pode-se conceituar a EAD como uma forma de ensino/aprendizagem que se diferencia da modalidade presencial por ser realizada por meio de ferramentas tecnológicas de informação e comunicação (TICs), permitindo que o professor e o aluno estejam em ambientes físicos diferentes. Essa modalidade foi estabelecida por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), e pode ser implantada na Educação Básica (educação de jovens e adultos, educação profissional técnica de nível médio) e na Educação Superior (BRASIL, 1996).

De acordo com Alves (2011), a Educação a Distância é uma modalidade de educação efetivada através do intenso uso de tecnologias de informação e comunicação, onde professores e alunos estão separados fisicamente no espaço e/ou no tempo, está sendo cada vez mais utilizada na Educação Básica, Educação Superior e em cursos abertos, entre outros. No portal do MEC a Educação a Distância é definida como modalidade educacional na qual alunos e professores estão separados física e temporariamente e, por isso, faz-se necessária a utilização de meios e Tecnologias de Informação e Comunicação. Essa modalidade é regulada por uma legislação específica e pode ser implantada na Educação Básica (Educação de Jovens e Adultos, educação profissional técnica de nível médio) e na Educação Superior (VAZ et al., 2022).

Pautados nesses conceitos, Garcia e Carvalho Júnior (2017), acrescentam que EAD envolve estudos individuais ou em grupo, a clareza do papel do professor especialista e dos facilitadores de aprendizagem, o tipo

de tecnologia do material instrucional (papel, meios eletrônicos, fitas de vídeo, fitas cassete, rádio, TV, etc.) e os métodos de ensino-aprendizagem. Para os autores supracitados, na EAD o professor pode assumir o papel de especialista (no conteúdo) e/ou tutor no processo de ensino-aprendizagem.

No Brasil, a EAD teve impulso por causa do artigo 80 da LDB que dispõem que: “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.”, neste momento, a EAD passa a ser incluída nas políticas públicas de ensino. Já no ensino superior, a Educação a Distância teve início com o oferecimento de cursos de formação de professores, principalmente para atender o disposto no artigo 87 § 4º da LDB, que estabelece que até o final de 2006, somente seriam admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço nas escolas (FERNANDES, 2021).

Trata-se de uma modalidade de ensino que tem se expandido largamente em todo território brasileiro. Entretanto, existe diversos gargalos questionáveis ao seu respeito como as dificuldades e desafios vivenciados por professores e estudantes dessa modalidade. A esse respeito, Carvalho et al. (2022), relatam que por se tratar de um formato muito teórico, o ensino a distância apresenta uma perda no que diz respeito a articulação de teoria e prática, haja visto que os momentos presenciais não são exigidos por lei em todos os cursos e, quando obrigatórios, esses ocorrem em menor quantidade, comparado aos cursos presenciais. Além disso a impossibilidade de realizar atividades em grupo priva o aluno de vivenciar momentos de debate, negociação e articulação, fundamentais para o trabalho em equipe.

Por outro lado, há desafios que ainda obstaculizam o ensino a distância. Entre eles pode-se citar, apesar de estar havendo uma modificação, a desconfiança no aprendizado sem a presença de professor diretamente, há ainda certo preconceito.

Segundo Vaz et al. (2022), a não interação com os colegas e professores diretamente pela autonomia e virtualidade que o curso se baseia, além disso, outro revés da necessidade de ter um computador e uma comunicação de internet com condições mínimas de acesso as aulas On-line, são grandes dificuldades para o estudante. Outras possíveis dificuldades encontradas nesse contexto são as adaptações dos professores a um sistema de mídias digitais, que a cada dia inovam no aprendizado, necessitando de treinamento para atualização desse corpo docente nos programas e tecnologias.

OBJETIVO

Diante desse cenário, objetivou-se com esse trabalho de pesquisa avaliar as como tem sido o uso das ferramentas tecnológicas pelos estudantes que fazem a modalidade de ensino EaD do Polo de Macau/RN/ Brasil.

METODOLOGIA

A escolha do Polo de Macau/RN, batizado por Profº Benito Maia Barros, para a realização da pesquisa deve-se a familiaridade apresenta entre o pesquisador e a instituição, visto que o pesquisador foi estudante do campus EaD. Para a coleta de dados utilizou-se como instrumento para a entrevista, o questionário semiestruturado.

As questões das entrevistas foram feitas tomando como base os objetivos da pesquisa, escolhidos logo após a realização da revisão bibliográfica acerca do tema. As entrevistas realizadas, foram ferramentas fundamentais para elucidar e responder os questionamentos realizados nesse trabalho dissertativo.

Após a obtenção dos dados, os participantes ativaram suas respostas de forma remota utilizando-se o google forms como mecanismo de depósito de informações. Após a aquisição de todas as informações, estas foram analisadas e tratadas em termos

percentuais, conforme a semelhança para a discussão dos resultados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Quanto às tecnologias de informações e comunicação que são utilizadas nos cursos para alunos da educação a distância. Observa-se pelo gráfico 1, que 48,4% dos entrevistados apontam a AVA.

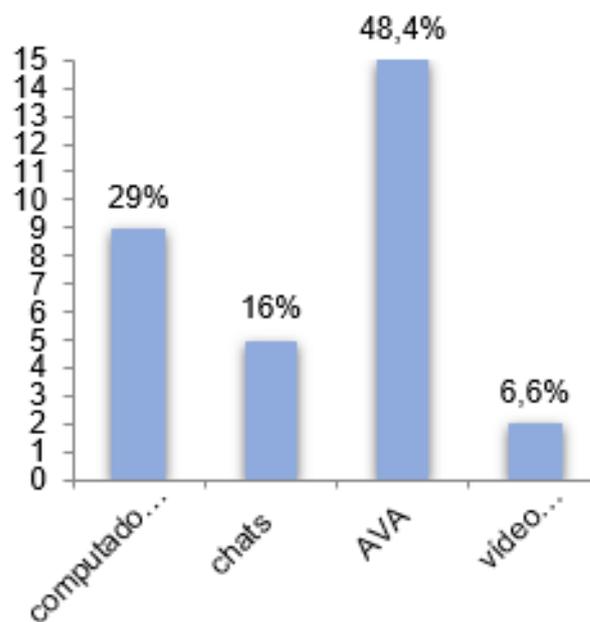


Gráfico 1: Tecnologias de informação e comunicação que são utilizadas nos cursos à distância de alunos da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Pólo da SEDIS em Macau/UFRN, Bento Fernandes/RN, 2023.

Por outro lado, 29% dos alunos entrevistados indicaram computadores (bate papo) contra 16% que descreve os chats como ferramenta tecnológica e principal meio de comunicação e somente 6,6% dos alunos associam os vídeos e conferências como fonte de tecnologia adotada pela organização. Entretanto, alguns alunos assinalaram todas as alternativas, mostrando que o modo de ensino a distância faz necessário uso de diversos tipos de tecnologia para aprimorar a comunicação.

A internet como meio de acompanhamento é utilizada com algumas alterações entre os três tipos de

abordagem. Na primeira ela serve de depósito de informações onde o aluno recebe a mensagem. Falando em termos de interação a relação acaba no momento em que o aprendiz tem acesso aos arquivos. No segundo caso, virtualização da escola tradicional, a interação ocorre mais elaborada, melhorada, permitindo que o aluno interessado chegue mais perto do conhecimento e não fique limitado aos termos operacionais do assunto em questão.

Nessa terceira abordagem é importante considerarmos que a interação aluno - professor ocorre mais intimamente e essa não é uma forma muito convencional de EaD.

As interações com o aluno devem ser realizadas enfatizando a construção de conhecimento. Isso somente pode acontecer quando o professor participa das atividades de planejamento, observação, reflexão e análise do trabalho que o aluno está realizando. Assim, essa abordagem de EAD significa criar condições para o professor “estar junto”, ao lado do aluno, vivenciando e auxiliando-o a resolver seus problemas. (VALENTE, 1999, p. 04).

Caso o aluno esteja envolvido em alguma atividade de pesquisa, ele pode procurar diretamente o professor e discutir o assunto. Mesmo que essa relação ocorra via rede *online* ela assume uma posição bem mais participativa do que estamos acostumados quando pensamos em EaD.

O nível de interação que ocasiona discussão e reflexão sobre os temas podem certamente auxiliar na construção do conhecimento e nesse caso especificamente o professor está caracterizado como uma figura mais ativa nessa construção, inclusive com resolução de problemas, apoio nas reflexões e implantação de regras e periodicidade mais baseadas na relação individual de cada aluno gerando uma relação de aprendizado mútuo.

Essa relação é possível através da internet. Porém ainda não pode ser considerada “ideal” por três motivos. Primeiro o professor não consegue atender de

forma ideal um número grande de alunos, o que é uma característica da EaD.

Segundo precisaria gastar mais dinheiro com o número elevado de contratações de professores e auxiliares para o atendimento dos professores, os tutores, que mediam as discussões entre professores e alunos, tornando o computador de fato apenas a ferramenta. Essas mudanças são difíceis de qualificar até mesmo no ensino tradicional, portanto, tornando sua execução menos apropriada para EaD.

No entanto, a nossa opinião é que essa abordagem de EAD utiliza a telemática de maneira mais eficiente, explorando as verdadeiras potencialidades dessa nova tecnologia, e se apresenta como um recurso que pode facilitar o processo de mudanças na escola (VRIESMANN et al., 2020).

Com relação às principais funcionalidades das ferramentas de tecnologia oferecidas como ferramentas de suporte aos alunos que não podem se locomover até o polo que estuda, observa-se pelo gráfico 2, que 32,5% dos entrevistados alegam ter acesso a um grande número de informações, enquanto 31% afirmam que a facilidade de comunicação professor aluno ajuda diante do acesso ser individual e direto de casa. Por outro lado, 19% dos alunos participantes da pesquisa contextualizaram a interação com o mundo científico, enquanto 11,5% asseguram que as informações são rápidas. Assim, os participantes justificam que essas ferramentas tecnológicas no ambiente virtual facilita a comunicação com diversas finalidades.

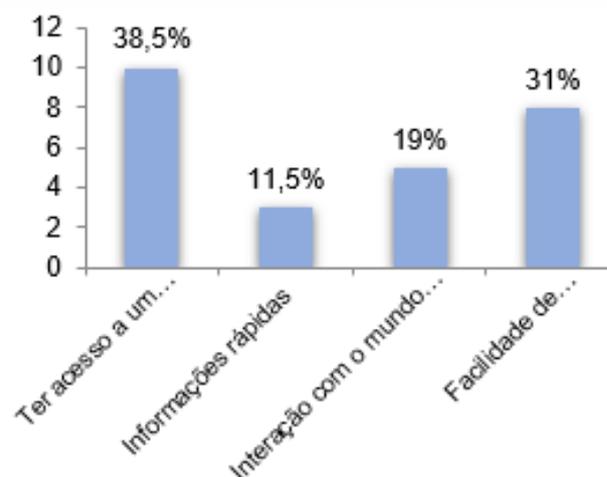


Gráfico 2: Principais funcionalidades das ferramentas de tecnologia oferecidas como ferramentas de suporte aos alunos que não podem se locomover até o polo que você estuda nos cursos à distância de alunos da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Pólo da SEDIS em Macau/UFRN, Bento Fernandes/RN, 2023.

Quanto aos critérios de avaliação adotados nos cursos à distância, de acordo com o gráfico 3 observa-se que 51,7% do público entrevistado contextualizam como principal avaliação através da internet com tempo limitado para ser respondida. Por outro lado, 41,4% dos entrevistados afirmam que as avaliações são feitas também por exercícios via sistema e 6,9% colocaram a prova oral através de vídeos aulas. Outras avaliações são feitas também por exercícios e provas presenciais, entretanto, a maioria assinalou mais de uma opção e para outros alunos, todas as opções abordadas são medidas avaliativas.

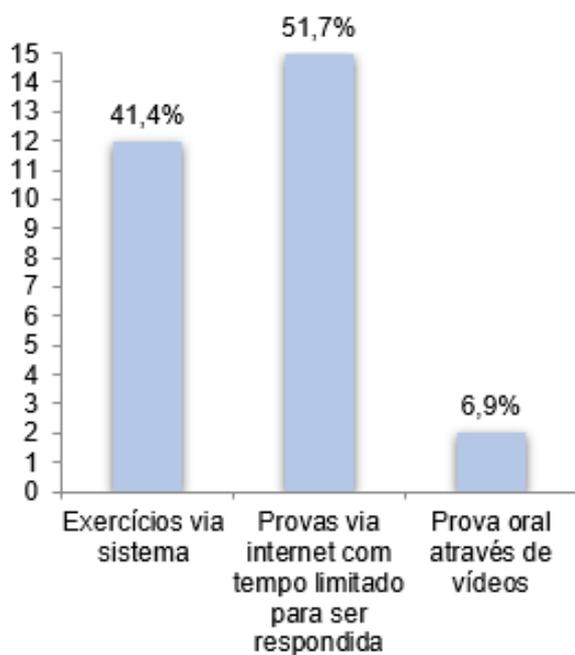
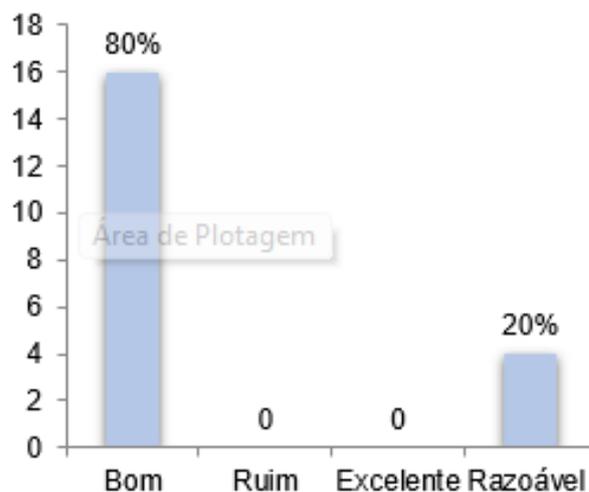


Gráfico 3: Critérios de avaliação adotados nos cursos à distância UFRN para alunos da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Pólo da SEDIS em Macau/UFRN, Bento Fernandes/RN, 2023.

Quanto à classificação das avaliações dos cursos na modalidade de ensino à distância na UFRN (gráfico 4), os alunos apontaram como boa chegando ao percentual de 80%. Enquanto apenas 20% dos entrevistados

colocaram como sendo razoável. Para as justificativas destes entrevistados, enumera-se como sendo a principal delas, tanto a acessibilidade ao professor, bem como a disponibilidade do aluno. Por outro lado, todos colocam as avaliações como sendo objetivas, práticas e eficazes, pois os que acreditam ser razoável enumeram principal dificuldade a pouca disponibilidade do mesmo.



Classifique as avaliações dos cursos na modalidade de ensino à distância na Universidade do Rio...

Gráfico 4: Classifique as avaliações dos cursos na modalidade de ensino à distância para alunos da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Pólo da SEDIS em Macau/UFRN, Bento Fernandes/RN, 2023.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com relação às tecnologias de informações e comunicação que são utilizadas nos cursos para alunos da educação à distância. Observou-se que 48,4% dos entrevistados apontam a AVA. Por outro lado, 29% dos alunos entrevistados indicaram computadores (bate papo) contra 16% que descreve os chats como ferramenta tecnológica e principal meio de comunicação e somente 6,6% dos alunos associam os vídeos e conferências como fonte de tecnologia adotada pela organização;

No tocante às principais funcionalidades das ferramentas de tecnologia oferecidas como ferramentas de suporte aos alunos que não podem se locomover até o polo que estuda, constatou-se que 32,5% dos entrevistados alegam ter acesso a um grande número de informações, enquanto 31% afirmam que a facilidade de comunicação professor aluno ajuda diante de o acesso ser individual e direto de casa. Por outro lado, 19% dos alunos participantes da pesquisa contextualizaram a interação com o mundo científico, enquanto 11,5% asseguram que as informações são rápidas;

Quanto aos critérios de avaliação adotados nos cursos à distância, observou-se que 51,7% do público entrevistado contextualizam como principal avaliação através da internet com tempo limitado para ser respondida. Por outro lado, 41,4% dos entrevistados afirmam que as avaliações são feitas também por exercícios via sistema e 6,9% colocaram a prova oral através de vídeos aulas;

REFERÊNCIAS

- ALVES, L. **Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo**. Associação Brasileira de Educação a Distância, v.10, n.7, p.84-92, 2011.
- BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 jul. 2023.
- CARVALHO, R. R. M.; MACEDO, L. S.; ARAUJO, N. C. **Educação a distância no ensino superior: as vantagens e desvantagens de um atual processo de ensino e aprendizagem**. Conjecturas, v.22, n.15, p.397-404, 2022
- COSTA, M. R. M., SOUZA, J. C. **Educação a Distância e Universidade Aberta do Brasil: reflexões e possibilidades para o futuro pós-pandemia**. Universidade de Brasília – UnB, Brasília/DF. Revista Thema. Ed. Especial, v. 18, p. 124-135. 2020
- FERNANDES, A. P. C. S. **Formação continuada em educação especial e a cooperação intersetorial**. Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 22, n. 64, p. 73-87, jan. 2021.
- GARCIA, V. L.; CARVALHO JUNIOR, P. M. C. **Educação a distância (EAD), conceitos e reflexões**. Medicina (Ribeirão Preto), p.210-213, 2015.
- VALENTE, J. A. **Diferentes abordagens de Educação a Distância**. Artigo Coleção Série Informática na Educação – TV Escola, 1999.
- VAZ, L. L. M., RIBEIRO, F., COSTA, L. A. **Os desafios da educação à distância On-line e a remotividade na nova engenharia educacional**. Brazilian Journal of Science, v.1, n.4, p. 79-86, 2022.
- VRIESMANN, L. C., RODRIGUES, I. C. G., RIBAS, J. L. C. **O caminhar da educação a distância no Brasil**. Revista Uniandrade, v.21, n. 2, p. 128-135, 2020.

A INFLUÊNCIA PEDAGÓGICA DAS ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS PARA REDUÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NOS 6º ANOS DA EEIEF CORÁLIA GONZAGA SALES DE CAUCAIA-CE, APÓS A PANDEMIA EM 2022

THE PEDAGOGICAL INFLUENCE OF METHODOLOGICAL STRATEGIES FOR REDUCING LEARNING DIFFICULTIES IN THE 6TH YEARS OF EEIEF CORÁLIA GONZAGA SALES DE CAUCAIA-CE, AFTER THE PANDEMIC IN 2022

ISSN: 2595-8704. DOI: 10.29327/2323543.23.1-5

Ronnielle Cabral Rolim¹

RESUMO

Tendo em vista o déficit educacional nacional e ao seu agravamento pela pandemia do novo coronavírus (Sars-CoV-2), faz-se necessário um estudo para aprofundar o conhecimento e produzir ações mitigadoras em tempo hábil. Pesquisa-se sobre o impacto pedagógico das estratégias metodológicas para redução das dificuldades de aprendizagem, a fim de compreender o impacto de uma proposta pedagógica adotada para a redução da perda de aprendizagem pós-pandêmico, visto que no ensino remoto, muitos alunos aprendem menos e/ou acabam esquecendo parte daquilo que estudaram. Para tanto, é necessário descrever os fatores que provocam o desnível de aprendizagem; aplicar estratégias pedagógicas para potencializar tanto o ensino quanto a aprendizagem e analisar a influência da adoção das propostas pedagógicas no desempenho acadêmico. Realiza-se, então, uma pesquisa de finalidade aplicada, cujo objetivo é descritivo e exploratório, sob o método hipotético-dedutivo, com abordagem foi quali-quantitativa e realizada com procedimento de pesquisa-ação. Diante disso, verifica-se conclui-se que os objetivos são atendidos e a pergunta resta como respondida com a confirmação da hipótese, indicando que se faz necessária a adoção de uma nova e distinta estratégia pedagógica para o melhor aproveitamento tanto do ensino como do aprendizado durante o retorno das aulas presenciais.

PALAVRAS CHAVE: Dificuldade de aprendizagem. Estratégias metodológicas. Impacto pedagógico.

ABSTRACT

In view of the national educational deficit and its worsening by the new coronavirus (Sars-CoV-2) pandemic, a study is necessary to deepen knowledge and produce mitigating actions in a timely manner. Research is carried out on the pedagogical impact of methodological strategies to reduce learning difficulties, in order to understand the impact of a pedagogical proposal adopted to reduce post-pandemic learning loss, since in remote teaching, many students learn less and /or end up forgetting part of what they studied. Therefore, it is necessary to describe the factors that cause the learning gap; apply pedagogical strategies to enhance both teaching and learning and analyze the influence of the adoption of pedagogical proposals on academic performance. A research with an applied purpose is then carried out, whose objective is descriptive and exploratory, under the hypothetical-deductive method, with a qualitative and quantitative approach and carried out with an action research procedure. In view of this, it is verified that the objectives are met and the question remains as answered with the confirmation of the hypothesis, indicating that it is necessary to adopt a new and distinct pedagogical strategy for the best use of both teaching and learning, during the return to face-to-face classes.

KEYWORDS: Learning difficulties. Methodological strategies. Pedagogical impact.

¹ Doutorando e Mestre pela ACU - Absolute Christian University, Especialista em EaD e Novas Tecnologias pela FAEL, Especialista em Educação Ambiental pela Universidade Regional do Cariri – URCA. Graduação em Licenciado em Ciências pela Universidade Regional do Cariri - URCA e com segunda graduação em Licenciatura em Pedagogia em 2022 pela Faculdade Única. Atua como Formador de Ciências da Natureza e Técnico da Secretaria Municipal de Educação na Rede Municipal de Caucaia-CE. **E-MAIL:** ronnitic@gmail.com. **CURRÍCULO LATTES:** lattes.cnpq.br/7355335105723643.

INTRODUÇÃO

Segundo o Instituto Unibanco (2021), em sua publicação, *Perda de Aprendizagem na Pandemia*, estimou-se que os alunos do Ensino Médio aprendem, em média, 38% de Língua Portuguesa e 17% de Matemática, quando se compara o ensino remoto ao presencial.

Desse modo, por analogia, é possível imaginar o cenário para o Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais), nos quais os alunos têm menos recursos tecnológicos disponíveis, menos autonomia e maiores distratores.

Ainda mais, somado o déficit educacional mensurado ao poder amplificador das desigualdades sociais provocado pelo novo coronavírus (Sars-CoV-2) e a falta de uma Política Pública Educacional para amenizar tamanhas desigualdades, faz-se necessário um estudo para aprofundar o conhecimento e produzir ações mitigadoras em tempo hábil, pois como é notório, os Estados e Municípios brasileiros se encontram em momentos distintos na recomposição da aprendizagem.

Nessa perspectiva, a temática apresenta forte indício de relevância social e científica. No âmbito social, refere-se a uma tentativa de otimizar a rotina, a prática e o tempo pedagógico. No campo científico, refere-se à recomposição e progressão da aprendizagem como medida mitigadora situacional. Partindo-se dessa premissa, a temática faz alusão às propostas pedagógicas para a redução dos desníveis de aprendizagem pós-pandêmico, cujo público-alvo é uma turma da sede dos Anos Finais do Ensino Fundamental do município de Caucaia-CE.

Portanto, indaga-se: qual é a influência pedagógica das estratégias metodológicas para a redução das dificuldades de aprendizagem em uma turma do 6º Ano de uma escola pública municipal de Caucaia-CE em 2022? Observa-se, de um modo geral, que os professores prestigiam mais os processos cognitivos e a vencer os conteúdos do que adotarem

medidas atenuadoras ou inovadoras para sanar tal problemática. A proposta supracitada visa propiciar melhorias no processo ensino-aprendizado sem deixar de lado as competências cognitivas e socioemocionais.

Parte-se da hipótese que é possível recuperar e acelerar o padrão de aprendizagem prejudicada pela pandemia através de uma proposta pedagógica eficaz, tendo em vista que, deve-se montar um plano de ação que albergue os docentes, o núcleo gestor, os responsáveis pelos alunos e, primordialmente, os discentes que compõem a peça chave deste processo.

Uma segunda hipótese também pode ser mensurada. Acredita-se que após a aplicação das estratégias mencionadas acima, estas possam exercer uma melhoria na performance acadêmica, tanto dentro da sala de aula e quanto nos estudos domiciliares.

Assim, para viabilizar o teste da hipótese, realizou-se uma pesquisa com os seguintes métodos: aplicada, descritiva e exploratória com método hipotético dedutivo, abordagem quali-quantitativa e procedimento de pesquisa intervenção.

Realizou-se uma consulta bibliográfica acerca do déficit de aprendizagem em que foram coletadas informações sobre os principais fatores que prejudicam o processo do ensino-aprendizado nos quais seriam passíveis a uma proposta pedagógica.

Na segunda seção, objetivou-se pelo uso de uma pesquisa do tipo intervenção, na qual se busca mensurar a performance direta dos alunos, professores, direção e coordenação; e de modo indireto, dos pais ou responsáveis para se traçar uma trilha pedagógica que otimize as práxis educacionais in locus.

Na terceira e última seção, realiza-se uma análise dos impactos provocados pela adoção de uma nova proposta pedagógica no âmbito dos docentes, discentes, do núcleo gestor escolar e com os responsáveis pelos alunos.

Ao final, conclui-se que os objetivos foram atendidos por permitirem identificar as principais práticas pedagógicas e realizar a implantação das

estratégias metodológicas para melhorar o processo de ensino-aprendizado. As hipóteses foram confirmadas mostrando que é possível recuperar e potencializar o padrão de aprendizagem após a pandemia e que as estratégias sugeridas pelos educadores são realmente eficazes. A pergunta resta como respondida com a confirmação das hipóteses, indicando que se faz necessária a adoção e manutenção de estratégias diversas para otimizar a performance profissional e promover maior engajamento dos alunos nas aulas presenciais.

OBJETIVOS

O objetivo geral da presente pesquisa é compreender a influência de uma proposta pedagógica adotada para a redução da perda de aprendizagem pós-pandêmico, visto que no ensino remoto, muitos alunos aprendem menos e/ou acabam esquecendo parte daquilo que estudaram.

Neste estudo, foram delimitados os seguintes objetivos específicos: descrever os fatores que provocam o desnível de aprendizagem; aplicar estratégias pedagógicas para potencializar tanto o ensino quanto a aprendizagem e analisar a influência da adoção das propostas pedagógicas no desempenho acadêmico.

METODOLOGIA

Assim, para viabilizar o teste da hipótese, realizou-se uma pesquisa com os seguintes métodos: aplicada, descritiva e exploratória com método hipotético dedutivo, abordagem quali-quantitativa e procedimento de pesquisa intervenção.

Realizou-se uma consulta bibliográfica acerca do déficit de aprendizagem em que foram coletadas informações sobre os principais fatores que prejudicam o processo do ensino-aprendizado nos quais seriam passíveis a uma proposta pedagógica.

Na segunda seção, objetivou-se pelo uso de uma pesquisa do tipo intervenção, na qual se busca mensurar a performance direta dos alunos, professores, direção e coordenação; e de modo indireto, dos pais ou responsáveis para se traçar uma trilha pedagógica que otimize as práxis educacionais in locus.

Na terceira e última seção, realiza-se uma análise dos impactos provocados pela adoção de uma nova proposta pedagógica no âmbito dos docentes, discentes, do núcleo gestor escolar e com os responsáveis pelos alunos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No início da pesquisa, realizou-se um aprofundamento dos principais pontos que possam vir a afligir a aprendizagem durante a retomada das aulas presenciais. Neste momento, constatou-se que o ensino tradicional presencial foi transposto para o modo remoto de maneira imediata e sem nenhum prepara durante a pandemia.

Caso, as secretárias de educação de todo o país tivessem percebido a potencialidade do Ensino Remoto Intencional (ERI), talvez os impactos percebidos agora seriam, quem sabe, um pouco menores a depender da infraestrutura e dedicação de cada rede de ensino.

Não muito distante, o desinteresse dos alunos pelos ensinamentos dos mestres só foi amplificado pelos distanciamentos e isolamento sociais que se sucederam. Certamente, eles voltaram mais tímidos, acomodados e desanimados, porém mais bagunceiros e não conseguem utilizar os conceitos ensinados em sala de aula em suas vidas.

Também se apurou que as famílias e/ou os responsáveis se distanciaram um pouco mais da vida acadêmica e passando tamanha responsabilidade cada vez mais para a escola. Isso ocorreu e foi agravado pelo uso dos aplicativos de conversação pela internet e/ou pelo próprio distanciamento social oriunda da enfermidade. Além do mais, muitas famílias passaram

por necessidades extremas, desde a restrição alimentícia, desemprego e violências.

Por fim, viu-se durante a enfermidade uns certos desnorreamentos do trabalho desenvolvido pelo núcleo gestor, uma vez que, este estava acostumado a realizá-lo de forma presencial. Com a reabertura das escolas e mudanças naturais dos integrantes que compõem tal núcleo, os demais componentes escolares sentem os reflexos nos atos, decisões, posturas e deliberações.

A princípio, para o desenvolvimento desta pesquisa-ação, foi crucial anotar e investigar cada etapa da mesma com a finalidade de compreender a problemática, o ambiente, o espaço de tempo, os sujeitos e os efeitos das ações planejadas para sanar os pontos de interrogações.

Para tal, tem-se dois grupos de sujeitos. O primeiro e principal, os alunos, nos quais espera-se que a moda das notas da turma teste se sobressaia em relação à média e a mediana, quando comparada a turma controle. O segundo, um grupo maior, formado pelos professores, núcleo gestor, pais e responsáveis pelos aprendentes. Neste último, foi aplicado uma série de estratégias que visam influenciar positivamente na performance da vida acadêmica da turma teste.

De acordo com Costa (2004), mensurar algo é um processo que resulta numa medida; medida é valor. Logo, a mensuração é atribuir um número. Portanto, a fim de solucionar as indagações, os dados coletados forma transformados em planilhas, que por sua vez, foram convertidas em gráficos variados.

Para efeito estatístico, foram utilizadas as medidas-resumo de posição de tendência central, são elas: média aritmética simples, a mediana e a moda. Foi criado um rol das notas dos alunos em ordem crescente, no qual foi aplicado, por meio do Excel, as medidas referidas.

Por exemplo, a média aritmética foi obtida somando todas as notas e dividindo o valor encontrado pelo número de notas encontradas. Já a mediana, trata-

se de um ou mais notas que estão no centro de uma lista. Por fim, a moda, esta foi obtida pesquisando as notas que ocorreram com maior frequência, mais útil quando existem dados categóricos.

Ao analisar o questionário enviado para os educadores, coletou-se uma evidência singular, apenas um pouco mais da metade dos profissionais em educação apresentam o costume regular de passar atividades para casa. Os demais, ocasionalmente passam atividades dirigidas para casa.

Este fato foi corroborado pelos próprios pais e responsáveis durante as reuniões e encontros informais. As atividades de cada, dependendo da qualidade e da quantidade, criam um compromisso entres as partes que é selado com sua resolução em sala de aula. O Gráfico 1 demonstra as proporções supracitadas:

Gráfico 1 - Professores que passam tarefas de casa.



FONTE: elaborado pelo autor (2022).

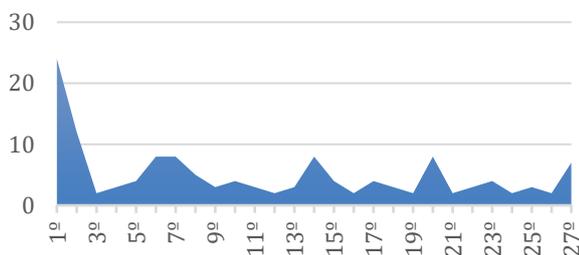
Ainda mais, o Gráfico 1 expressa um descompasso entre o ensino e aprendizado, pois de acordo com o professor Piazzzi (2014, p. 104), “aula dada, aula estudada hoje!” Se o aluno não revisar os conteúdos de sala em casa no mesmo dia através das atividades, por exemplo, a chance de aprender se torna escassa.

Logo, se 44% dos educadores pesquisados assinalaram que às vezes delegam tarefas, isto significa que boa parte do estudo que seria desenvolvido em casa é comprometido, pois o discente acaba, de certa forma, desestimulado para estudar em casa por não ter o que fazer ou vai dirigir atenção a algum outro afazer mais interessante que não seja estudar.

Em virtude da utilização da referida planilha, um segundo achado importante foi descoberto, o efeito da sua utilização foi quase imediato. A turma teste reagiu de forma positiva e os alunos aumentaram seu compromisso ao entregar as tarefas de casa com maior dedicação e destreza.

Na sequência, o Gráfico 2 ilustra os valores iniciais e finais das acareações ao longo das semanas. O gráfico referido foi posto em parte, já que, do vigésimo sétimo dia em diante se torna periódico e com raras mudanças.

Gráfico 2 - Infrequência das atividades.



FONTE: elaborado pelo autor (2022).

Já que, o estudo do Gráfico 2 revela uma mudança do comportamento do aluno da turma teste instigado pelo educador. Tal ideal é corroborada por Piazzi (2014, p. 55), o "estudo não é uma questão de quantidade, mas de qualidade. Você não deve estudar mais, deve estudar melhor".

Uma leve análise demonstra que houve uma súbita queda nas taxas de infrequência das atividades domiciliares. No entanto, ainda se observa uma leve oscilação periódica que se refere a uma educadora que tem uma certa dificuldade em trabalhar nesta perspectiva com a turma teste.

Quiçá, tal fenômeno possa ser explicado pela forma dos professores se relacionarem com os alunos ou mesmo, pela própria complexidade de desenvolver seu componente curricular no modo presencial após a perduração da pandemia.

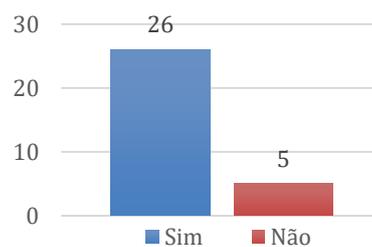
Este fato apontado com um indício para uma melhor tratativa da coordenação em entender e mitigar esta falha. Eis aí a importância da coordenação, para que

todos os profissionais de educação trabalhem na mesma perspectiva e que um saiba, aproximadamente, a experiências exitosas do outro.

A maioria dos professores trabalham de forma isolada nas suas rotinas do seu ofício. Cabe a coordenação e Formação Continuada promover momentos de socialização, atualizações de novas práticas e de materiais estruturados que venham a contribuir de forma significativa.

Uma terceira descoberta foi claramente evidenciada durante as fases que se seguem de uma pesquisa-ação, que mesmo com alta percentagem dos alunos que assinalaram no questionário que estudam em casa, as notas nos simulados surpresas não sustentam tal afirmativa.

Gráfico 3 - Alunos que costumam estudar em casa.



FONTE: Elaborado pelo autor (2022).

Logo, o Gráfico 3 entra em conflito com os dados coletados nos cinco primeiros simulados surpresa, pois apenas 5% das notas dos simulados conseguiram atingir ou superar a média, que é seis pontos. Logo, para Piazzi (2014), "por incrível que possa parecer, é mais importante o tempo que você passa estudando sozinho do que aquele que passa assistindo às aulas".

Então, se 83,9% dos alunos da turma analisada afirmam que estudam em casa e as primeiras notas dos simulados são baixíssimas. Leva-se a entender que, possivelmente, os alunos para tirarem notas boas nas provas regulares, eles possuem o hábito de estudar na véspera das avaliações e/ou não estudam diariamente

de maneira correta em casa por falta de um esforço parental.

O penúltimo achado também é bem revelador, subitamente se verificou que os alunos voltaram mais retraídos da pandemia, dos trinta e um alunos analisados da turma teste, apenas 6,5% afirmaram que tiram suas dúvidas em sala de aula; 9,7% assinalaram que não e 83,9% indicaram que as vezes tiram suas dúvidas durante as aulas. O gráfico 4 demonstra tamanhas proporções:

Gráfico 4 - Alunos que costumam tirar dúvidas em sala de aula.



FONTE: elaborado pelo autor (2022).

Seguindo o raciocínio de Piazzini (2014, p.54): “no Brasil, infelizmente, criou-se uma cultura estranha que focaliza a aprendizagem na sala de aula. Isso é um equívoco. Na aula você não aprende... Na aula você entende”. Logo, se o aprendente não esclarece suas dúvidas, estas se acumulam e dificultam a aprendizagem.

Desta forma, o Gráfico 4 retrata tal efeito em forma de dados que podem ser traduzidos em um aprendizado comprometido. Aqui, o educador pode cair numa armadilha, pois ao ministrar suas aulas, ele pode se equivocar e ser levado a pensar que boa parte do corpo discente está entendendo e seguir em frente com as habilidades posteriores.

O último achado e, certamente, o mais importante, apresentam-se as comparações gráficas entre as notas das turmas teste e controle em relação as medidas estatísticas: médias, medianas e modas.

Em síntese, ambas as turmas, teste e controle tiveram cada média final de cada componente curricular monitoradas. Não foram avaliadas todas as notas de todos os componentes curriculares devido à grande quantidade de informações a serem processadas. Para isto, fez-se uso das médias finais disponibilizadas pelo sistema interno que a Secretária Municipal de Educação disponibiliza.

Para melhor entendimento, o município trabalha com as seguintes notas por bimestre: N1 – que pode ser um trabalho ou participações nas atividades, por exemplo; N2 – uma prova parcial e N3 – que corresponde a prova bimestral.

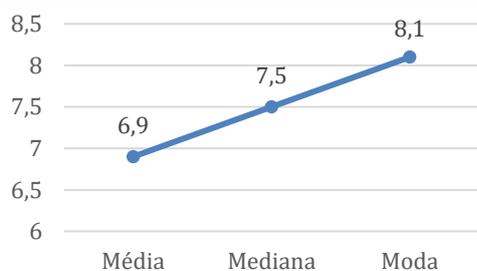
Para fim de averiguação, o educador ainda pode, caso ele venha achar que precise, fazer uso da Recuperação Bimestral ou Paralela. Trata-se de mais uma chance daquele aluno em tentar atingir a média e não ficar à mercê da Recuperação Final.

Então, para ser obter a média, a mediana e as possíveis modas, foi um trabalho estatístico por bimestre com o escopo de averiguar possíveis mudanças e compará-las para registrar se houve ou não a influências das estratégias desenvolvidas ao longo do 1º Semestre de 2022 na turma em estudo.

A estatística para Crespo (1995) pode ser entendida como uma parte da Matemática Aplicada que fornece ferramentas para coletar, organizar, descrever, analisar e interpretar os dados e para a utilização dos mesmos na tomada de decisões.

Portanto, ao se comparar os Gráficos 5 e 6 da turma controle, pode-se notar que a média, a mediana e a moda caíram, isso ocorreu durante a passagem do 1º bimestre para o 2º bimestre e pode ter sido provocado por qualquer motivo.

Gráfico 5 - Notas da turma controle no 1º Bimestre

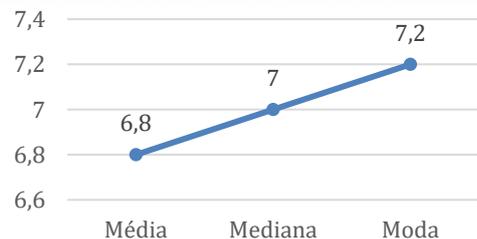


FONTE: elaborado pelo autor (2022).

Segundo o pensamento de Crespo (1995), o gráfico estatístico pode ser entendido como uma forma de apresentar os dados obtidos com o objetivo de gerar no investigador ou no público em geral, uma impressão viva e rápida do fenômeno estudado.

Naturalmente, vê-se no Gráfico 5 uma elevação transversal das notas analisadas que perpassa da média, que é superada pela mediana e esta, por sua vez é superada pela moda que registra uma nota de 8,1 pontos.

Gráfico 6 - Notas da turma controle no 2º Bimestre

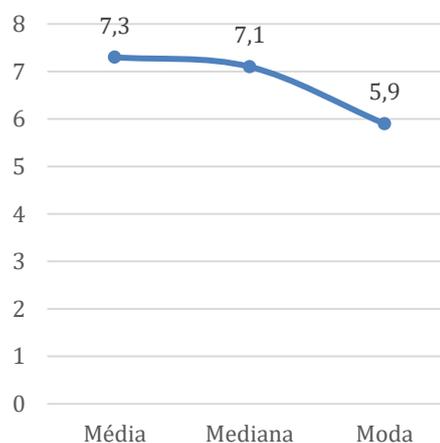


foram analisadas e as projeções mais significativas foram selecionadas para compor esta obra.

Os dados coletados da turma em teste foram analisados minuciosamente e aqui apresentados com todo o rigor e celeridades que o processo exige para compor os parâmetros de comparações.

Pelo contrário, ao se comparar o 1º bimestre da turma controle com a teste, é possível notar que o Gráfico 7 apresenta uma diminuta curva decrescente. Nota-se que a média é maior que a mediana e que esta, por sua vez, supera a moda que gira em torno de 5,9 pontos.

Gráfico 7 - Notas da turma teste no 1º Bimestre



FONTE: elaborado pelo autor (2022).

FONTE: elaborado pelo autor (2022).

Segundo Crespo (1995), a representatividade gráfica é algo que deve obedecer a certos critérios primordiais que perpassam pela clareza, simplicidade e veracidade dos dados e da análise realizada.

Logo, quase que imutável, observa-se a conservação dos padrões dos comportamentos da média, mediana e da moda; comportando-se como uma função crescente. Ressalte que esta turma é aquela que foi sorteada para ser a turma controle, na qual nenhuma intervenção planejada foi executada.

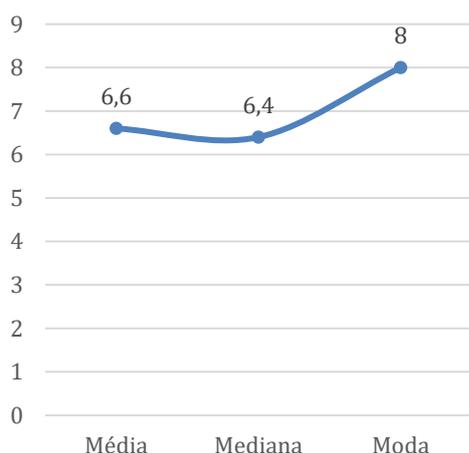
Para não ser repetitivo, o trabalho aqui desenvolvido utiliza as primeiras modas geradas pelo Excel. Vale ressaltar que todas as modas e possibilidades

Portanto, para Luckesi (2005), a função avaliação serve para diagnosticar a situação da aprendizagem com o escopo de subsidiar as tomadas das decisões que visam a melhoria da qualidade da performance estudantil.

Neste caso, o Gráfico 7 demonstra os primeiros meses da implantação das estratégias almejadas que perpassam desde a Fase Exploratória e o início da Fase de Avaliação da pesquisa-ação.

O Gráfico 8 já representa o 2º bimestre e o comportamento da média, mediana e da moda da turma em teste. Também é notória a queda das notas, como ocorreu na turma controle, exceto a moda, que por sua vez, obteve uma discreta elevação.

Gráfico 8 - Notas da turma controle no 2º Bimestre



FONTE: elaborado pelo autor (2022).

Para se obter resultados diferentes, faz-se preciso utilizar métodos distintos. Desse modo, o primeiro a sair da sua zona de conforto é o professor e em segundo, os alunos, logo após terem contato com as novas propostas. Logo, para Luckesi (2005)

Essa é uma prática que exige de cada um de nós educadores: vínculo com a profissão, formação adequada e consistente, compromisso permanente com a educação, atenção plena e cuidadosa com todas as nossas intervenções, a flexibilidade no relacionamento com os educandos. (LUCKESI, 2005, p. 34)

Portanto, o Gráfico 8 representa o objetivo almejado durante toda a pesquisa desenvolvida, que era analisar a influência da adoção das propostas pedagógicas para o melhoramento no desempenho acadêmico.

Para efeito de registro, o desvio-padrão das notas da turma teste passou de 1,4 para 1,45 de um semestre para o outro. Já a turma controle, mostrou um outro comportamento da medida referida, reduziu de 1,9 para 1,65 durante o mesmo intervalo de tempo.

De acordo com Medeiros (2013, p. 108), o desvio-padrão pode ser entendido como: “quanto maior for o desvio-padrão, maior será a heterogeneidade entre os valores que estão sendo analisados. Isso

significa, portanto, que quanto maior for o desvio-padrão, maior será a variação entre os valores”.

Até aqui, tudo indica que as estratégias adotadas durante o período de um semestre provocaram uma certa influência positiva, na qual, a moda chega a transpor os índices apontados na média e na mediana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se iniciou o trabalho de pesquisa, constatou-se que os alunos voltaram para sua rotina estudantil mais apáticos do que de costume e, uma grande maioria, retornou com um déficit de aprendizagem provocado pela pandemia do coronavirus. Daí, fez-se necessário um aprofundamento sobre as influências de novas propostas pedagógicas baseadas na neuro educação que venham potencializar tanto o ensino quanto a aprendizagem.

Partiu-se da ideia de realizar uma pesquisa para pontuar, analisar e sugerir possíveis soluções que venham a otimizar os complexos processos que ocorrem na dinâmica escolar. Constata-se que após a realização da pesquisa que a relevância social e científica, devido ao fato de propor caminhos alternativos que agregam as aulas expositivas, ditas tradicionais, um agregado de estratégias atualizadas que perpassam pelos saberes da neurociência e comprovados cientificamente por trabalhos acadêmicos anteriores.

As estratégias pedagógicas sobre as dificuldades de aprendizagem pós-pandêmica oferecem à comunidade escolar a oportunidade de transformar o ensino em aprendizagem.

Diante disso, a pesquisa teve como objetivo geral compreender a influência de uma proposta pedagógica adotada para reduzir a perda de aprendizagem. Constata-se que o objetivo geral foi atendido, porque efetivamente, o trabalho conseguiu demonstrar sua relevância supracitada e agregou valores aos hábitos do corpo docente e discente.

O objetivo específico inicial era descrever os fatores que provocam o desnível de aprendizagem que foi alcançado com sucesso, pois ao analisar os principais motivos que destoam a aprendizagem, é possível propor sugestões que mitiguem tais fenômenos diretamente em suas respectivas fontes.

Já o segundo, tratava da aplicação das estratégias pedagógicas para potencializar tanto o ensino quanto a aprendizagem. Após o planejamento, a implantação das intervenções obteve êxito, pois parte dos professores se mostraram receptivos a novas ideias e, por conseguinte, os alunos foram amadurecendo as proposições e métodos em suas rotinas.

E por último, a análise da influência das propostas pedagógicas no desempenho acadêmico foi positiva e demonstrada através de uma pesquisa estatística descritiva, na qual a média seguiu a moda mostrando um leve melhoramento no desempenho acadêmico.

A pesquisa partiu de duas hipóteses. A primeira, que é possível recuperar e acelerar o padrão de aprendizagem prejudicada pela pandemia através de uma proposta pedagógica eficaz, tendo em vista que, deve-se montar um plano de ação que albergue os docentes, o núcleo gestor, os responsáveis pelos alunos e, primordialmente, os discentes que compõem a peça chave deste processo. E a segunda, acredita-se que os professores estando munidos de práticas exitosas cujas intencionalidades permeiam a base da neuro educação possam favorecer as propostas. Tendo em vista que, haja um maior aproveitamento do tempo pedagógico e melhorias na aprendizagem escolar de um modo geral.

Durante o trabalho, verificou-se que era possível e viável promover alternativas que mitigassem a aprendizagem, uma vez que, não seria cabível manter as condições de ensino atual similares ao período anterior à pandemia. Também é passivo a nota que, não é preciso altos investimentos na educação para se tornar uma aula interessante ou atrativa. Basta que o educador se sensibilize, que tenha mais empatia e que seu espírito de inovação e de pesquisa não desvaneça.

Diante de tais constatações, fez-se os testes das hipóteses, que por sua vez, foram corroboradas. A primeira abordava que era possível recuperar e acelerar a aprendizagem que foi corroborada mediante a análise dos resultados relativos a mudança positiva das notas medianas iniciais e finais da amostra em estudo. A segunda, do mesmo modo, através da pesquisa de satisfação dos educadores quanto ao rendimento inicial e final da amostra.

Neste sentido, a problemática foi completamente respondida no que lhe compete. A pesquisa partiu da seguinte indagação: qual é a influência pedagógica que as estratégias metodológicas exercem sobre a redução das dificuldades de aprendizagem? Então, após a coleta de dados, análises e intervenções pedagógicas, conclui-se que a análise dos conhecimentos adquiridos por parte dos alunos são evidências no estado de melhoria significativas da aprendizagem em questão.

Em outras palavras, as estratégias pedagógicas são apenas os instrumentos do referido processo, de fato, a parte atuante são as pessoas envolvidas. Criar o ambiente favorável, condições mínimas necessárias e a consciência das etapas evolutivas são as vias de acesso para o melhoramento pessoal e profissional dos professores, estudantes, gestores, pais e responsáveis.

Logo após a escrita do primeiro capítulo, foi possível verificar que o ensino tradicional apesar de antigo é funcional. Entretanto, carece de atualizações para acompanhar a evolução do cenário geral à sua frente. Também, promove uma reflexão, que é preciso mudar a forma de ensinar para se obter resultados diferentes do que há de se esperar.

No segundo capítulo, é possível perceber a notória comodidade do ensino e aprendizagem. A escola voltou a funcionar do mesmo modo que antes da pandemia e os problemas eram os mesmos, só que mais agravados por tal. Como se esperar resultados diferentes fazendo as mesmas coisas? Nota-se que parte dos professores têm o desejo de mudar, porém não sabem como fazer a mudança soninhos e outros,

simplesmente, já se acomodaram em sua própria zona de conforto.

Os instrumentos de coleta foram idealizados para tentar colher o máximo de informações possíveis do âmbito escolar. Para com os professores e gestores, foram desenvolvidos questionários e reuniões com o escopo de otimizar o tempo pedagógico, orientar as habilidades fundamentais e reduzir os ruídos da comunicação interna. Com os pais e responsáveis, buscou-se reestabelecer a confiança e credibilidade na instituição através de reuniões de pais e mestre que antes foram abolidas; sempre visando uma reaproximação e parceria entre as famílias e a unidade escolar. Com o núcleo gestor, a estratégia foi reuniões para se estabelecer planos, metas e regras alcançáveis a médio e curto prazos. E por fim, os discentes, público-alvo principal. Eles foram contemplados com questionários, entrevistas, rodas de conversa, orientações de estudo e simulados periódicos.

No intuito de desenvolver a metodologia do estudo, o assunto teórico, cujo a questão norteadora eram os fatores que provocavam o desnível de aprendizagem, buscou-se por uma pesquisa descritiva cujos procedimentos eram baseados numa revisão de literatura. Para tratar como estratégias pedagógicas poderiam potencializar tanto o ensino quanto a aprendizagem, o objetivo era exploratório cujos procedimentos permearam a pesquisa-ação por meio de questionários, entrevistas e provas semanais. E por fim, o último capítulo aborda a análise da influência da adoção das propostas pedagógicas no desempenho acadêmico. Esta foi vislumbrada a partir do método hipotético-dedutivo numa abordagem quali-quantitativa.

Concomitantemente, a coleta de dados visou especificamente a população dos sextos anos no turno matutino devido suas similaridades. Uma turma serviu como amostra e a outra como controle do experimento em questão. Os dados colhidos foram comparados e analisados com rigor para se buscar soluções viáveis que atendessem à demanda da problemática referida.

Diante da metodologia proposta, percebe-se que o trabalho poderia ter sido realizado com a amostra em questão. Relativo ao corpo docente, qual mais tradicionalista o educador, menor a abertura para o novo. Portanto, o aceite a novas propostas de ensino e aprendizagem não foram bem aceitas para os professores denominados, veteranos (prata da casa). Além disso, existe a busca ativa, que é um programa que monitora a frequência dos alunos faltosos é impedida de acionar o Conselho Tutelar, pois caso isso ocorra, os gestores são punidos pelo poder paralelo que não deseja tais representantes entrando dentro do território dominado por tais grupos que exercem forte pressão na comunidade escolar. Por isso, só foi possível analisar uma população pequena de um único turno.

Perante as limitações, recomenda-se que o trabalho aqui iniciado possa ser replicado, adaptado e mantido em outras realidades escolares para que surjam novas evidências que reforcem a necessidade de promover a evolução do ensino e aprendizagem a nível municipal e estadual, e quem sabe, de um modo mais global e humanitário.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à Metodologia do Trabalho Científico**. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

ARAÚJO, M. C. M. **Gestão Escola**. Curitiba: IESDE, 2009. BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Projeto Família na Escola**. Brasília, 2021.

BRASIL. MEC. Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020. **Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19**. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 5 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNDL**. Brasília, 2023.

CAPELATTO, Ivan Roberto. **Educação com afetividade**. São Paulo: Fundação Educar DPaschoal, p. 11, 2012.

CAUCAIA (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes de monitoramento e acompanhamento ao aluno não participante do projeto professores e alunos conectados**, Caucaia: SME, 2020.

CORDEIRO, K. M. A. **O Impacto da Pandemia na Educação: A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino**. 2020. Disponível em: <http://oscardien.myoscar.fr/jspui/bitstream/prefix/1157/1/O%20IMPACTO%20DA%20>. Acesso em 14 ago. 2022.

COSTA, Sérgio Francisco. **Estatística aplicada à pesquisa em educação**. Brasília: Plano Editora, 2004.

CRESPO, Antônio Arnot. **Estatística fácil**. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 1995.

CHRISTAKIS, Dimitri A. *et al.* Early television exposure and subsequent problems in children. *Pediatrics*. v. 113. nº 4. p. 708-713, 2004.

Dois milhões de crianças e adolescentes de 11 a 19 anos não estão frequentando a escola no Brasil, alerta UNICEF. UNICEF, 2022. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/dois-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-de-11-a-19-anos-nao-estao-frequentando-a-escola-no-brasil#:~:text=Um%20estudo%20in%C3%A9dito%2C%20realizado%20pelo,profunda%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20no%20Brasil>. Acesso em: 29 jan. 2023.

DRECHSEL, Denise. **Um pouco de história: como era a educação brasileira há 100**. *Gazeta do Povo*, 2021. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/um-pouco-de-historia-como-era-a-educacao-brasileira-ha-100-anos>. Acesso em: 5 ago. 2023.

EducaBras. **O desinteresse dos alunos no Brasil**. EducaBras, 2020. Disponível em: <https://www.educabras.com/blog/o-desinteresse-dos-alunos-no-brasil/>. Acesso em: 29 jan. 2023.

FREINET, C. **Conselho aos pais**. 20. ed. Lisboa: Editora Estampa, 1974.

FERREIRA, Hugo Monteiro. **A geração do quarto: Quando crianças e adolescentes nos ensinam a amar**. 1. ed. Rio de Janeiro: Record, 2022.

FITA, E. C. **O professor e a motivação dos alunos**. In: TAPIA, J. A.; FITA, E. C. *A motivação em sala de aula: o que é, como se faz*. 7. ed. São Paulo, Loyola, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

GAZZALEY, Adam; ROSEN, Larry D. **The Distracted Mind: Ancient Brains in a HighTech World**. Cambridge: The MIT Press, p. 304, 2016.

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

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GUEDES, Aline. **Geração nem-nem já soma 11 milhões de jovens**. Senado Notícias, 2018. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/especial-cidadania/geracao-nem-nem-ja-soma-11-milhoes-de-jovens>. Acesso em: 31 jan. 2023.

GUILHERME, Paulo. **Professor no Brasil perde 20% da aula com bagunça na classe, diz estudo**. G1, 1 mar. 2015. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/03/professor-no-brasil-perde-20-da-aula-com-bagunca-na-classe-diz-estudo.html>. Acesso: em 27 jan. 2023.

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. **The Difference between emergency remote teaching and online learning**. *Educause Review*, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn7>. Acesso em: 26 jan. 2023.

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Brasília. **Instituto Nacional e Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira INEP**, 2007. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em 22 jun. 2023.

JENSEN, Claus. **Lições e descobertas ao ar livre**. *Revista Pátio*. Publicação, nº 34, ano XI, p. 16-19 jan/mar. 2013.

LEWIN, K. **Teoria de campo em ciência social**. São Paulo: Pioneira, 1965.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**. São Paulo: Loyola, 1985.

LÜCK, Heloísa. **Liderança em Gestão Escolar**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2014.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem, institucional e de larga escala**. Blogspot, 2012. Disponível em: <https://luckesi.blogspot.com/2014/09/avaliacao-da-aprendizagem-institucional.html#:~:text=At%C3%A9%20os%20anos%201980,era%20eventualmente%20ou%20sucessivamente%20reprovado>. Acesso em: 31 jan. 2023.

- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e criando a prática. 2. ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2006.
- MARTINS, R. X. **A covid-19 e o fim da Educação a Distância**: um ensaio. Revista de Educação a Distância, v. 7, nº 1, p. 242-256, 2020.
- MEDEIROS, Carlos Augusto. Estatística Aplicada à Educação. 4. ed. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso / Rede e-Tec Brasil, 2013. E-book.
- PENÍNSULA, I. **Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil**. 2020. Disponível em: <https://www.institutopeninsula.org.br>. Acesso em: 20 jan. 2022.
- PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de Freitas. **Metodologia do Trabalho Científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar e Qualidade do Ensino**: O que os Pais ou Responsáveis têm a ver com isso? Rio de Janeiro: DP & A, 1999.
- PIAZZI, P. **Estimulando inteligência**. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2014.
- QEDu. **Corália Gonzaga Sales**, c2023. Disponível em: <http://cdn.novo.qedu.org.br/escola/23062207-coralia-gonzaga-sales-eeief>. Acesso em: 9 jun. 2023.
- RESNICK, Mitchel. **Jardim de Infância para a Vida Toda**: por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos. Tradução: Mariana Casetto Cruz e Lívia Rulli Sobral. Porto Alegre: Penso, 2020.
- RUSSO, M. H. Sobre o papel, as atribuições e as competências do diretor de escola pública. In: Simpósio do Laboratório de Gestão Educacional - LAGE, 4, 2002, Campinas, **Anais**, Campinas, FE/UNICAMP, 2002.
- SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, p. 112, 2008.
- SAVIANI, Dermeval. **Os saberes implicados na formação do educador**. In: BICUDO, Maria A. V.; SILVA JR, C. (Orgs.). Formação do educador. São Paulo: UNESP, 1996.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- SPAECE 2022. **Ceará - Avaliação e Monitoramento da Educação Básica, 2023**. Disponível em: <https://avaliacaoemontoramentoceara.caeddigital.net/#!/resultados>. Acesso em: 22 jun. 2023.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.
- TOMAZINHO, Paulo Henrique. **Didática Assimétrica**: como transformar ensino em Aprendizagem. Curitiba: Meta Aprendizagem, 2020. E-book.
- VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**, 12. ed. São Paulo: Libertad Editora, 1956.
- VELHO, G. Violência, reciprocidade e desigualdade. In G. Velho & M. Alvito (Orgs.), **Cidadania e violência**, 2. ed. Rio de Janeiro: Editoras UFRJ/FGV, 2000.
- WANKAT, Philip C. **The effective efficient Professor**: teaching, scholarshio and service. Boston: Allyn and Bacon, 2022.
- ZAJAC, D. **Ensino Remoto na Educação Básica e COVID-19**: um agravo ao Direito à Educação e outros impasses. EPUFABC, 2020. Disponível em: <http://proec.ufabc.edu.br/epufabc/ensino-remoto-na-educacao-basica>. Acesso em: 3 jan. 2023.

A IMPORTÂNCIA DOS EVENTOS NO ÂMBITO ESCOLAR THE IMPORTANCE OF EVENTS IN THE SCHOOL ENVIRONMENT

ISSN: 2595-8704. DOI: 10.29327/2323543.23.1-6

Franciléia Almeida Lima ¹

RESUMO

INTRODUÇÃO: A formação escolar envolve a participação em diversas atividades e disciplinas ao longo do processo de aprendizagem. **OBJETIVO:** Verificar, por meio da literatura, a importância da realização dos eventos no âmbito escolar. **METODOLOGIA:** O presente estudo foi desenvolvido mediante uma revisão bibliográfica da literatura, do tipo narrativa e com abordagem qualitativa. Foram utilizadas as bases de dados ERIC, SCOPUS e Scientific Electronic Library On line (SciELO). Foram utilizadas as palavras-chave: “escola”, “eventos” e “relevância”. **CONSIDERAÇÕES FINAIS:** Portanto, os eventos no âmbito escolar são fundamentais para garantir que os alunos vivenciem e aprendam na prática sobre os temas abordados nas aulas.

PALAVRAS-CHAVE: Escolas; Eventos; Relevância.

ABSTRACT

INTRODUCTION: School education involves participation in various activities and disciplines throughout the learning process. **OBJECTIVE:** To verify, through the literature, the importance of holding events in the school environment. **METHODOLOGY:** The present study was developed through a literature review, of the narrative type and with a qualitative approach. The ERIC, SCOPUS and Scientific Electronic Library On line (SciELO) databases were used. The following keywords were used: "school", "events" and "relevance". **FINAL CONSIDERATIONS:** Therefore, events in the school environment are essential to ensure that students experience and learn in practice about the topics covered in class.

KEYWORDS: Schools; Events; Relevance.

¹ Mestranda em Ciências da Educação pela ACU - Absolute Christian University. **E-MAIL:** cilaalmeida_21@hotmail.com.
CURRÍCULO LATTES: hlattes.cnpq.br/5608266965178555

INTRODUÇÃO

A formação escolar envolve a participação em diversas atividades e disciplinas ao longo do processo de aprendizagem, com o objetivo de desenvolver as habilidades, competências, conhecimentos e valores dos alunos. Dessa forma, podem ser organizados eventos no âmbito escolar (DIAS *et al.*, 2020).

A realização de eventos nesse espaço é uma forma de enriquecer a vivência dos estudantes e promover a integração da comunidade escolar. Eles podem ser realizados em diferentes momentos, como parte do calendário escolar, em comemoração às datas especiais ou como forma de projetos pedagógicos (FETZNER, 2018).

Assim, os eventos escolares oferecem oportunidades para o desenvolvimento das habilidades sociais e culturais dos alunos, estimulando a criatividade, a cooperação e o trabalho em equipe, proporcionando momentos de lazer e entretenimento, contribuindo para o bem-estar emocional e o crescimento pessoal dos estudantes (DIAS *et al.*, 2020).

Existe uma grande variedade de eventos a serem desenvolvidos na escola, como as palestras, onde especialistas ou profissionais convidados apresentam e discutem temas relevantes para a comunidade escolar. Já as feiras de ciências ou tecnologia são espaços destinados à exposição de projetos e experimentos desenvolvidos por estudantes, incentivando a criatividade e o interesse por essa área. Os eventos culturais, por sua vez, promovem a valorização da diversidade cultural, com apresentações de dança, música, teatro, entre outras atividades. Nesse sentido, os professores devem estar preparados para desenvolverem diferentes atividades no contexto, fortalecendo a interdisciplinaridade e o trabalho multidisciplinar.

Com isso, surgiu a questão norteadora: qual a importância da realização dos eventos no âmbito escolar?

OBJETIVO

Verificar, por meio da literatura, a importância da realização dos eventos no âmbito escolar.

METODOLOGIA

O presente estudo foi desenvolvido mediante uma revisão bibliográfica da literatura, do tipo narrativa e com abordagem qualitativa. Foram utilizadas as bases de dados ERIC, SCOPUS e Scientific Electronic Library On line (SciELO). Foram utilizadas as palavras-chave: “escola”, “eventos” e “relevância”.

Foram utilizados os critérios de inclusão: artigos, disponíveis na íntegra, em língua portuguesa, que abordassem a temática e publicados entre 2017 e 2023. Já os critérios de exclusão foram: estudos não respondessem ao objetivo da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com a busca inicial, foi possível identificar 82 estudos, sendo incluídos 11, excluídos 05 e utilizados 06 para a construção desse estudo.

Os eventos no âmbito escolar são importantes para gerar interação entre os alunos, promover a criatividade e o trabalho em equipe, incentivar a participação nas atividades escolares, além de contribuir para o desenvolvimento social e emocional dos estudantes. Dessa forma, eventos na escola podem ser utilizados como uma estratégia para estimular o aprendizado, trazendo temas relevantes e atividades práticas que auxiliam na fixação do conteúdo estudado (FETZNER, 2018).

Neste contexto, podem variar desde apresentações de trabalhos e projetos, feiras temáticas, festivais culturais, competições esportivas, até peças teatrais e eventos sociais, como formaturas e festas. Todos esses são importantes para a formação dos alunos e proporcionam uma vivência diferenciada dentro do ambiente escolar (TORRES, 2017).

Além disso, os eventos escolares também podem ser uma forma de aproximar a comunidade escolar, envolvendo pais, professores e funcionários na organização e participação das atividades. Essa integração entre todos os envolvidos na educação do aluno contribui para um ambiente escolar mais acolhedor (DIAS *et al.*, 2020).

Essas atividades culturais na escola são importantes por trazerem diversidade e oportunidades de aprendizado para os alunos, ajudando a enriquecer o currículo escolar, promovendo a reflexão, a criatividade e o desenvolvimento cultural dos estudantes. Além disso, também contribuem para a formação da cidadania, ao permitir que os alunos conheçam diferentes manifestações artísticas, culturais e sociais (CANDITO; MENEZES; RODRIGUES, 2021).

Esses eventos podem abranger diversas áreas, como música, teatro, dança, literatura, artes plásticas, entre outras. Eles podem ser realizados por meio de apresentações, exposições, oficinas, palestras e até mesmo passeios culturais (DIAS *et al.*, 2020).

A presença de eventos culturais na escola também estimula a interação entre estudantes, professores e comunidade, promovendo um ambiente de troca de conhecimentos e experiências. Assim, podem despertar o interesse dos alunos por diferentes temas e áreas do conhecimento, contribuindo para a ampliação do repertório cultural e intelectual deles. As feiras de ciência são importantes para estudantes, professores e comunidade em geral porque oferecem um espaço onde os alunos têm a oportunidade de aplicar o que aprendem na sala de aula de uma maneira prática e criativa. As feiras de ciência também permitem que os estudantes desenvolvam habilidades importantes como resolução de problemas, pensamento crítico, trabalho em equipe e comunicação (FETZNER, 2018).

Além disso, as feiras são uma forma de incentivar o interesse dos alunos pelas áreas de ciência, tecnologia e matemática. É uma oportunidade para os estudantes explorarem tópicos que são relevantes e interessantes para eles, e também para descobrirem novos

tópicos que possam despertar o seu interesse (CANDITO; MENEZES; RODRIGUES, 2021).

Os professores também se beneficiam das feiras de ciência, pois elas são uma forma de complementar o currículo e oferecer experiências de aprendizado mais dinâmicas e interativas para os alunos, podendo ajudar os professores a identificarem as habilidades individuais (FETZNER, 2018).

Dessa forma, contribuem para o fortalecimento das habilidades e competências dos alunos e para a formação integral dos mesmos. Eles também oferecem oportunidades únicas para a socialização, o desenvolvimento de liderança e o aprendizado prático, além de promover a participação ativa dos estudantes na comunidade escolar. Além disso, os eventos escolares podem ajudar a criar um senso de pertencimento e orgulho na escola, incentivando os alunos a se envolverem mais com as atividades acadêmicas e extracurriculares (SCHELLER; ZABEL, 2020).

Dentre os diversos benefícios dos eventos escolares, pode-se citar: desenvolvimento de habilidades sociais, porque proporcionam um ambiente propício para os alunos interagirem uns com os outros, trabalharem em equipe e desenvolverem habilidades de comunicação e cooperação, estímulo à criatividade e à expressão. Muitos eventos escolares, como feiras de ciências, festivais de teatro e exposições de arte, oferecem a oportunidade para que os alunos apresentem seus talentos e desenvolvam sua criatividade (FETZNER, 2018).

Eles são ótimos para se divertir, conhecer novas pessoas, aprender coisas interessantes e desenvolver habilidades importantes. Esses eventos não só promovem a interação e o convívio entre alunos, professores e funcionários, mas também são uma maneira de fortalecer o espírito da comunidade escolar (NASCIMENTO; COSTA; AMORIM, 2021).

Além disso, os eventos escolares podem ajudar a melhorar a autoestima dos alunos, pois muitas vezes eles são convidados a participar de atividades que mostram suas habilidades e talentos. Isso pode motivá-los a

se esforçarem mais nos estudos e em outras atividades (CANDITO; MENEZES; RODRIGUES, 2021).

Outro benefício dos eventos escolares é a possibilidade de desenvolver habilidades sociais, como trabalho em equipe, comunicação e respeito às diferenças. Os alunos têm a oportunidade de conviver com pessoas de outras turmas, séries e até mesmo de outras escolas, o que amplia o convívio social e possibilita a construção de novas amizades (DIAS *et al.*, 2020).

São, assim, oportunidades para que alunos e professores interajam fora da sala de aula, fortalecendo o vínculo entre eles. Isso permite que os estudantes se sintam mais à vontade para conversar com seus professores e para os professores conhecerem melhor seus alunos (TORRES, 2017).

Participar de eventos escolares também pode ajudar os alunos a desenvolverem habilidades sociais importantes, como trabalhar em equipe, resolver conflitos, praticar a empatia e se comunicar de forma eficaz, que são essenciais e podem ser aprimoradas através da participação em atividades escolares (SCHELLER; ZABEL, 2020).

Ademais, eventos escolares podem ser uma oportunidade para promover a diversidade e a inclusão, permitindo que os alunos aprendam e respeitem diferentes culturas e perspectivas, propiciando um espaço seguro para alunos com necessidades especiais participarem de atividades e serem incluídos na comunidade escolar (DIAS *et al.*, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, os eventos no âmbito escolar são fundamentais para garantir que os alunos vivenciem e aprendam na prática sobre os temas abordados nas aulas. Além disso, promovem a integração entre alunos, professores, pais e comunidade, fortalecendo o senso de pertencimento e comprometimento com a instituição de ensino.

É importante que a escola esteja sempre aberta a realizar e participar de eventos, buscando diversificar as atividades e torná-las atrativas e enriquecedoras para todos os envolvidos. Com uma educação integradora, que une teoria e prática, é possível formar cidadãos críticos e atuantes em sua sociedade.

REFERÊNCIAS

CANDITO, V.; MENEZES, K. M.; RODRIGUES, C. B. C. Feira de ciências: uma possibilidade para a educação e divulgação científica. **Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, v. 10, n. 2, 2021.

DIAS, F. Y. E. C. *et al.* O papel da feira de ciências como estratégia motivadora para o ensino da botânica na educação básica. **Hoehnea**, v. 47, 2020.

FETZNER, A. R. Interculturalidade nas escolas: um estudo sobre práticas didáticas no Pibid. **Educ. Real.**, v. 43, n. 2, 2018.

NASCIMENTO, D. S.; COSTA, C. R. M.; AMORIM, A. G. N. A prática pedagógica da feira de ciências integrada aos componentes curriculares do ensino fundamental II na escola família agrícola santa Ângela (EFASA). **Revista Científica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí**, v. 7, 2021.

SCHELLER, M.; ZABEL, M. Os propósitos da avaliação nas feiras de matemática. **Bolema**, v. 34, n. 67, 2020.

TORRES, R. História intelectual e educação: trajetórias, impressos e eventos. **Educ. rev.**, v. 65, 2017.

METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DAS CIÊNCIAS ACTIVE METHODOLOGIES IN SCIENCE TEACHING

ISSN: 2595-8704. DOI: 10.29327/2323543.23.1-7

Francisca Francinete dos Santos ¹

RESUMO

INTRODUÇÃO: As metodologias ativas são um conjunto de técnicas de ensino e aprendizagem que visam não apenas prover um conteúdo ao aluno, mas incentivá-lo a construir seu próprio conhecimento de forma ativa. **OBJETIVO:** Verificar, por meio da literatura, as potencialidades das metodologias ativas no ensino das ciências. **METODOLOGIA:** O presente estudo foi desenvolvido mediante uma revisão bibliográfica da literatura, do tipo narrativa e com abordagem qualitativa. Foram utilizadas as bases de dados ERIC, SCOPUS e *Scientific Eletronic Library On line* (SciELO). Foram utilizadas as palavras-chave: “ciências”, “ensino” e “metodologias ativas”. **CONSIDERAÇÕES FINAIS:** Portanto, as metodologias ativas são fundamentais no ensino das ciências e devem ser aplicadas no processo de aprendizagem dos estudantes, pois permitem que os alunos sejam protagonistas do seu próprio aprendizado.

PALAVRAS-CHAVE: Ciências; Ensino; Metodologias ativas.

ABSTRACT

INTRODUCTION: Active methodologies are a set of teaching and learning techniques that aim not only to provide content to the student, but to encourage them to actively build their own knowledge. **OBJECTIVE:** To verify, through the literature, the potential of active methodologies in science teaching. **METHODOLOGY:** The present study was developed through a literature review, of the narrative type and with a qualitative approach. The ERIC, SCOPUS and Scientific Electronic Library On line (SciELO) databases were used. The following keywords were used: "sciences", "teaching" and "active methodologies". **FINAL CONSIDERATIONS:** Therefore, active methodologies are fundamental in science teaching and should be applied in the students' learning process, as they allow students to be protagonists of their own learning.

KEYWORDS: Sciences; Teaching; Active methodologies.

¹ Mestranda em Ciências da Educação pela ACU - Absolute Christian University. **E-MAIL:** francinetedossantos@msn.com. **CURRÍCULO LATTES:** lattes.cnpq.br/1361941740216212

INTRODUÇÃO

As metodologias ativas são um conjunto de técnicas de ensino e aprendizagem que visam não apenas prover um conteúdo ao aluno, mas incentivá-lo a construir seu próprio conhecimento de forma ativa. Algumas das mais conhecidas são: aprendizagem baseada em problemas, a sala de aula invertida, o ensino por projetos, entre outras (MARQUES *et al.*, 2021).

Todas elas têm em comum o objetivo de fazer com que o aluno seja protagonista de sua própria aprendizagem, em vez de ser apenas um receptor passivo de informações. Isso é feito por meio de práticas que envolvem a participação ativa do aluno, como debates, apresentações, trabalhos em grupo, resolução de problemas, entre outras atividades que estimulam a reflexão, o debate e a criatividade (SEABRA *et al.*, 2023).

Elas também incentivam o diálogo entre os alunos e a interação com o professor, que passa a ter o papel de mediador e facilitador da aprendizagem. Essas práticas favorecem um ambiente de ensino mais dinâmico, participativo e colaborativo. O ensino das ciências muitas vezes pode apresentar desafios para os professores e para os alunos, sendo fundamental o desenvolvimento de metodologias ativas (MARQUES *et al.*, 2021).

Com isso, surgiu a questão norteadora: quais as potencialidades das metodologias ativas no ensino das ciências?

OBJETIVO

Verificar, por meio da literatura, as potencialidades das metodologias ativas no ensino das ciências.

METODOLOGIA

O presente estudo foi desenvolvido mediante uma revisão bibliográfica da literatura, do tipo narrativa

e com abordagem qualitativa. Foram utilizadas as bases de dados ERIC, SCOPUS e Scientific Electronic Library On line (SciELO). Foram utilizadas as palavras-chave: “ciências”, “ensino” e “metodologias ativas”.

Foram utilizados os critérios de inclusão: artigos, disponíveis na íntegra, em língua portuguesa, que abordassem a temática e publicados entre 2017 e 2023. Já os critérios de exclusão foram: estudos não respondessem ao objetivo da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com a busca inicial, foi possível identificar 111 estudos, sendo incluídos 12, excluídos 06 e utilizados 06 para a construção desse estudo.

Dessa forma, podem ser utilizadas diversas metodologias no ensino das ciências, desde aulas expositivas até atividades práticas, visando sempre a participação e o desenvolvimento ativo dos alunos. As aulas práticas são muito importantes no ensino das ciências, pois permitem que os alunos observem e realizem experimentos, o que facilita a compreensão dos conceitos teóricos. Além disso, essas atividades incentivam o trabalho em equipe e o raciocínio lógico (MARQUES *et al.*, 2021).

Nesta metodologia, os alunos são estimulados a investigar e descobrir conceitos por meio de atividades práticas e experimentos. O professor atua como mediador e facilitador do aprendizado, estimulando a curiosidade e o pensamento crítico dos alunos (ANDRADE; VIANA, 2017).

Assim, podem ser utilizadas diversas metodologias no ensino das ciências. Uma delas é a metodologia investigativa, que se baseia na resolução de problemas e na experimentação para construir o conhecimento científico. Nessa abordagem, o professor atua como mediador, orientando os alunos a descobrir respostas, propor hipóteses e realizar experimentos para comprovar suas ideias (ZUIN; ZUIN, 2017).

Outra metodologia é a contextualização, que relaciona os conteúdos das ciências com situações reais e cotidianas dos alunos. Dessa forma, o aprendizado torna-se mais significativo e os alunos conseguem compreender melhor a importância e aplicação do conhecimento científico (ANDRADE; VIANA, 2017).

A metodologia de projetos também pode ser aplicada no ensino das ciências, na qual os alunos são estimulados a pesquisar, planejar e executar um projeto relacionado ao tema estudado. Isso permite que eles desenvolvam habilidades como trabalho em equipe, organização e comunicação, além de exercitar sua criatividade e pensamento crítico. Outra abordagem que vem sendo cada vez mais utilizada é a gamificação, que consiste em trazer elementos de jogos para o ensino (SEABRA *et al.*, 2023).

As aulas em laboratório são de extrema importância para a educação, pois oferecem uma abordagem prática e experimental do aprendizado, tornando o processo de ensino mais eficaz e significativo. Essas aulas permitem que os alunos se envolvam diretamente com os conceitos e teorias abordados em sala de aula, realizando experimentos, observações e análises que permitem uma melhor compreensão dos temas (ZUIN; ZUIN, 2017).

Além disso, as aulas em laboratório estimulam a criatividade e a curiosidade dos alunos, incentivando-os a buscar respostas e soluções por meio da experimentação. Também promovem o trabalho em equipe e o desenvolvimento de habilidades práticas, como manipulação de equipamentos e materiais, registro adequado de dados e interpretação de resultados (MARQUES *et al.*, 2021).

Outro benefício das aulas em laboratório é o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de resolver problemas, já que os alunos são desafiados a tomar decisões e tomar ações para alcançar os objetivos do experimento. As metodologias ativas de ensino são estratégias pedagógicas que têm como objetivo promover o protagonismo e a participação ativa dos estudantes no

processo de aprendizagem, valorizando o papel do aluno como agente responsável pela sua própria formação (DIAS *et al.*, 2020).

Dentre as diversas perspectivas que se destacam, pode-se destacar a importância das metodologias ativas pelo seu potencial de: as metodologias ativas estimulam o desenvolvimento de habilidades e competências essenciais para o mundo atual, como a criatividade, a autonomia, a colaboração, a comunicação e o pensamento crítico. Ao invés de apenas receber informações passivamente, o estudante é incentivado a interagir com o conteúdo de forma ativa e a utilizar diferentes estratégias para solucionar problemas e compartilhar conhecimentos (COSTA; VENTURI, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, os eventos no âmbito escolar são fundamentais para garantir que os alunos vivenciem e aprendam na prática sobre os temas abordados nas aulas. Além disso, promovem a integração entre alunos, professores, pais e comunidade, fortalecendo o senso de pertencimento e comprometimento com a instituição de ensino.

É importante que a escola esteja sempre aberta a realizar e participar de eventos, buscando diversificar as atividades e torná-las atrativas e enriquecedoras para todos os envolvidos. Com uma educação integradora, que une teoria e prática, é possível formar cidadãos críticos e atuantes em sua sociedade.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, R. S.; VIANA, K. S. L. **Atividades experimentais no ensino da química: distanciamentos e aproximações da avaliação de quarta geração.** Ciênc. educ. (Bauru), v. 23, n. 2, 2017.
- COSTA, L. V.; VENTURI, T. **Metodologias ativas no ensino de ciências e biologia: compreendendo as produções da última década.** Revista Insignare Scientia, v. 4, n. 6, 2021.

DIAS, F. Y. E. C. *et al.* **O papel da feira de ciências como estratégia motivadora para o ensino de botânica na educação básica.** Hoehnea, v. 47, 2020.

MARQUES, H. R. *et al.* **Inovação no ensino: uma revisão sistemática das metodologias ativas de ensino-aprendizagem.** Avaliação, v. 26, n. 03, 2021.

SEABRA, A. D. *et al.* **Metodologias ativas como instrumento de formação acadêmica e científica no ensino em ciências do movimento.** Educ. Pesqui., v. 49, 2023.

ZUIN, V. G.; ZUIN, A. A. S. **O laboratório de química como locus de experiências formativas.** Ens. Pesqui. Educ. Ciênc., v. 19, 2017.

A IMPORTÂNCIA DAS EMOÇÕES NA PERSPECTIVA INCLUSIVA THE IMPORTANCE OF EMOTIONS FROM AN INCLUSIVE PERSPECTIVE

ISSN: 2595-8704. DOI: 10.29327/2323543.23.1-8

Ana Quintanilha Bastos de Jesus ¹

RESUMO

A IMPORTÂNCIA DAS EMOÇÕES NA PERSPECTIVA INCLUSIVA está intimamente ligada à pesquisa de doutorado, ora em desenvolvimento, que trata da FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A EVOLUÇÃO DA LDB. Quando do universo escolar, as emoções têm uma relação direta com o docente, uma vez que é o responsável na compreensão dos conflitos que cada aluno apresenta. O professor requer necessariamente uma formação fundamentada nas emoções do indivíduo, para que possa atuar de maneira a desfazer eventuais conflitos entre o grupo, bem como os que afetam o indivíduo em si. Essas variantes emocionais são muito acentuadas quando tidas em crianças que vêm do universo inclusivo. Partindo desse pressuposto, no doutorado, se estende uma leitura da formação do professor, com base no que trata a Lei de diretrizes e Bases (LDB) quanto ao tema inclusão, e, desse documento para os recursos especialistas na área da inclusão, o que neste artigo se apresenta como panorama do que a lei diz, e o que efetivamente o docente enfrenta em sala, tendo que atender, atentar e conhecer cada um, para que todos sejam inseridos na realidade escolar, sem o rótulo de que é um diferente, mas apenas igual aos demais, sem que suas deficiências sejam evidenciadas.

PALAVRAS-CHAVE: Emoções; Inclusão; Diretrizes.

ABSTRACT

THE IMPORTANCE OF EMOTIONS FROM AN INCLUSIVE PERSPECTIVE is closely linked to doctoral research, currently under development, which deals with TEACHER TRAINING: THE EVOLUTION OF LDB. When it comes to the school world, emotions have a direct relationship with the teacher, as they are responsible for understanding the conflicts that each student presents. The teacher necessarily requires training based on the individual's emotions, so that he or she can act to resolve any conflicts between the group, as well as those that affect the individual themselves. These emotional variations are very accentuated when seen in children who come from an inclusive universe. Based on this assumption, in the doctorate, a reading of teacher training is extended, based on what the Law of Guidelines and Bases (LDB) deals with on the topic of inclusion, and, from this document to specialist resources in the area of inclusion, which This article presents itself as an overview of what the law says, and what the teacher actually faces in the classroom, having to attend, pay attention and get to know each one, so that everyone is inserted into the school reality, without the label that they are different, but just equal to the others, without their deficiencies being highlighted.

KEYWORDS: Emotions; Inclusion; Guidelines.

¹ Doutoranda em Ciências da Educação pela ACU – Absolute Christian University, Professora na Rede Municipal em Embu das Artes e na Rede Estadual de São Paulo. **E-MAIL:** anajesus1003@gmail.com. **CURRÍCULO LATTES:** lattes.cnpq.br/9645503218080470

INTRODUÇÃO

Segundo Piaget (2007, p.20),

O indivíduo está constantemente interagindo com o meio ambiente e dessa interação resulta uma mudança contínua, a qual ele denomina adaptação. O processo de adaptação se constitui por dois outros processos: assimilação e acomodação. A assimilação se refere à apropriação de conhecimentos e habilidades. A acomodação reorganiza e modifica os esquemas assimilados anteriormente ajustando-os a cada nova experiência.

Essa assimilação, bem como acomodação deram princípio quanto às emoções de que tratam este artigo, uma vez que há uma importância fundamental sobre esse tema a ser atentado pelo docente, e, quando se trata de pessoas inclusas, essa visão deve ser mais ampla. Do projeto de pesquisa quanto à Formação de Professores: A Evolução da LDB, tema de doutorado em desenvolvimento, surge essa visão que se pretende abranger e colocar na prática no dia a dia escolar. Há inúmeras publicações sobre ambos os temas, porém, essa perspectiva, mesmo que indireta, será abordada de maneira profunda na pesquisa ora do doutorado, contudo, escritas e publicadas diversas visões--, pela autora deste, em revistas--, estão temas que foram se costurando na tentativa de se traçar uma diretriz para a formação do professor, e, da mesma forma uma "formação" ao indivíduo incluso. Com isso, o foco é o como lidar com essas pessoas oriundas de universos opostos, mas que precisam ser inseridas no universo escolar.

Araújo (2017) em A Evolução do Sistema Educacional Brasileiro e seus Retrocessos diz que:

Além da má qualidade educacional, que segundo a UNESCO, é o principal problema da educação no Brasil, o país sofre com a desvalorização dos profissionais da educação e a alta taxa de analfabetos – cerca de 13 milhões de brasileiros não

sabem ler nem escrever, o que faz do Brasil o oitavo país com maior número de analfabetos.

Sem considerar os dados que foram se somando nos anos subsequentes, até os dias atuais, já eram alarmantes naquela ocasião, assim, hoje temos essa "má qualidade educacional", que de posse do tema de nosso doutorado, em que se trata da evolução da LDB, com vistas claras quanto à formação do professor, por meio da evolução da LDB, temos, contudo, a má qualidade da formação do indivíduo, pois tendo que considerar aqui a desvalorização do professor, mas também o professor que não se atenta para a qualificação, prejudicando o sistema que já é indubitavelmente falho, e, dessa feita, a criança é a segunda vítima nessa escala, daí, considerando aquela que porta algum tipo de deficiência e está inclusa nessa realidade escolar, é, sem sombra de dúvidas, a que mais sofre. Vejamos, então, a partir daqui quais dificuldades existem, o que se pode fazer e como fazer para que essa realidade seja modificada.

OBJETIVO

Investigar quais recursos há para que a criança que chega à escola com emoções afetadas, sendo ela do universo da inclusão, possa receber o afeto e a adequação próprios para que seja inserida na sociedade escolar sem estar excluída na verdade.

METODOLOGIA

Esta pesquisa é de cunho qualitativo hipotético dedutivo com fundamentação em pesquisa bibliográfica, pois a intenção é qualificar o docente, podendo ele oferecer qualidade de vida, no universo escolar da criança inclusa que chega com suas emoções afetadas por diversos fatores externos à educação e precisa de um atendimento qualificado, dessa feita, a hipótese está em perceber as dificuldades e transformá-las em no que se

pode fazer, além do como fazer isso, tomando como base parâmetros nos referenciais teóricos metodológicos extraídos das leituras bibliográficas.

DESENVOLVIMENTO TEÓRICO

Em Um Breve Comparativo entre as LDBs, Chaves (2023), relata que:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) define e regulariza o sistema de educação a partir da Constituição. A primeira LDB levou 13 anos para ser aprovada; foi publicada em 1961, pelo então presidente João Goulart. Foi seguida por outra versão, em 1971, durante o regime militar. É interessante, antes de fazer o comparativo das LDBs, apresentar as principais e importantes características de cada uma.

O que nos faz perceber que somente na década de 1940 é que se começa a pensar em um documento que trata oficialmente a Educação no país, assim, vemos que somente no século XX, com o surgimento do ensino superior, o Brasil tem alguma referência sobre formação de professores, tomando como base esse histórico da lei sobre Educação. Esse breve excerto sobre a LDB remonta ao que já fora dito, neste artigo, sobre a pesquisa desenvolvida no doutorado ora em andamento, daí juntar essa fonte ao que nos preocupa neste artigo: as emoções em jogo no universo da criança inclusa.

Há inúmeros recursos tecnológicos que aproximam as pessoas para o convívio social, em determinado grupo; pesando dessa forma, já que tratamos de crianças com emoções inclusivas, um dos recursos que podem contribuir para essa aceitação do outro, e, de facilitar ao docente meios tecnológicos que contribuam para o atendimento ao incluso, vejamos que

A escola não é apenas um ambiente neutro para se adquirir habilidades cognitivas. É um ambiente social complexo com regras e com valores próprios, onde a criança estará

diante de relacionamentos novos e intrincados com outras crianças e diante de muitas exigências novas (BEE, 2003, p.448).

O que nos faz pensar em aplicar ao docente, em primeiro lugar, o treinamento por meio de programa que qualifiquem o docente em aprender a manusear os equipamentos tecnológicos como programas educativos, jogos eletrônicos, robótica entre outros para que possa aplicar isso em sala de aula, assim, estaremos, num primeiro momento, atendendo “o que fazer” para dirimir as deficiências no campo docente, e possibilitar interação social entre as crianças, principalmente, facilitando a inserção da criança inclusa.

Já “o como fazer” é aplicar habilidades em cursos de aprofundamento, extensão, pós-graduação em especialidades que conduzam o trabalho docente, oportunizando ao aprendiz incluso e demais colegas a interação com jogos tecnológicos, recursos didáticos, técnicas de contação de histórias, jogos do contar de si para o outrem, do falar de suas emoções, por meio de atividades lúdicas, pedagógicas e de recursos psicopedagógicos, psicomotricistas, psicodramas, da psicanálise e outros que proporcionem a aproximação do docente à realidade da criança e promova a interação do grupo como um todo.

Assim, a formação do professor, a atenção ao que trata a LDB, as motivações tanto ao docente quanto à criança são fatores fundamentais para essa desenvoltura escolar.

Em publicação contemporânea às primeiras décadas em que a LDB começa a ser pensada, Wallon (1954) diz que:

A afetividade é um domínio funcional, cujo desenvolvimento dependente da ação de dois fatores: o orgânico e o social. Entre esses dois fatores existe uma relação recíproca que impede qualquer tipo de determinação no desenvolvimento humano, tanto que a constituição biológica da criança ao nascer não será a lei única do

seu futuro destino. Os seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias sociais da sua existência onde a escolha individual não está ausente (WALLON, 1954, p. 288).

Com isso, podemos afunilar nossa proposta nesses dois fatores que resumem claramente nosso propósito: orgânico e social. Isto é, quando Wallon fala de afetividade, trata do que é funcional no indivíduo e que a questão orgânica é o que é natural em cada um, e, disso podemos aproveitar o universo de cada um e extrair do interior de cada sujeito o que ele tem de valor e que poderá contribuir para com o outro, mostrando assim a todos que mesmo a pessoa com deficiência é tão capaz quanto os demais; já o social se estabelece a partir desse fator, uma vez que o grupo perceberá que todos temos capacidades, basta que sejam estimuladas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] conhecer as emoções do professor frente à inclusão é conhecer a realidade da educação inclusiva por dentro, por detrás dos discursos treinados e estereotipados. A emoção é expressão impactante e autêntica e revela como o professor verdadeiramente se relaciona com a inclusão. (FARIA; CAMARGO, 2018, p. 224).

Vejamos que não só nos preocupa o que diz respeito às emoções da criança quando incluída, mas mais importante saber como estão as emoções desse docente que irá receber essa criança no ambiente escolar, dessa feita fizemos aqui um brevíssimo panorama do que nos preocupa na evolução da LDB em nossa pesquisa no doutorado, e, com isso dar evidente destaque que a lei deve criar mecanismos por meio de políticas públicas que qualifiquem o docente, e, que outras políticas públicas deem o resultado final na condução da educação e formação do indivíduo, independentemente de sua condição física, social e emocional, uma vez que todos na sociedade são parte do censo que por sua vez dá os

parâmetros para o cálculo do Produto Interno Bruto (PIB) de uma nação, pois como dito, todos fazem parte dessa contagem, assim, todos devem, por isso, ter as mesmas condições de formação, acesso e de direitos ao que é dado a uma sociedade civilizada e democrática.

A pessoa aprende aquilo que interioriza que torna próprio e que vive como válido. Nós criamos a situação que permite que essa atividade interior seja possível. Talvez os alunos não aprendam nada de novo, mas podem tornar claros seus valores. Nesse âmbito das atitudes e os valores (e em outros também), mais que ensinar (ou transmitir), temos de pensar em proporcionar situações de aprendizagem (MORALES, 1999, p.155).

Essa realidade do aprender é algo inerente ao não saber, mas totalmente pertinente ao poder aprender.

REFERÊNCIAS

Araújo, Marciano Vieira de. **A Evolução do Sistema Educacional Brasileiro e seus Retrocessos**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 02, Ed. 01, Vol. 1. pp 52-62, abril de 2017. ISSN:2448-0959.

BEE, Hellen. **A criança em desenvolvimento**. Porto Alegre: Artemed, 2003.

CHAVES, Lyjane Queiroz Lucena. **Um breve comparativo entre as LDBs**. Revista Educação Pública, v. 21, nº 29, 3 de agosto de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/29/um-breve-comparativo-entre-as-lpbs>. Acessado em: 20 jul. 2023.

FARIA, Paula Maria Ferreira de; CAMARGO, Denise de. **As emoções do professor frente ao processo de inclusão escolar: uma revisão sistemática**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 24, n. 2, p. 217-228, abr./jun. 2018.

MORALES, Pedro. **A Relação Professor-aluno o que é, como se faz** – São Paulo: Loyola. 1998.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação**. Rio de Janeiro. José Olímpio, 2007.

WALLON, H. **Les mileux, les groupes et la psychogenèse de l'enfant**. Enfance, Paris, (3-4): 287-296, mai-oct., 1959, (1ª ed., 1954).

**PROCESSO HISTÓRICO DE EVOLUÇÃO DA PSICOPEDAGOGIA:
REGULAÇÕES E DESENVOLVIMENTO NO BRASIL E NO CEARÁ**
**THE HISTORICAL EVOLUTION OF PSYCHOPEDAGOGY:
REGULATIONS AND DEVELOPMENT IN BRAZIL AND CEARÁ**

ISSN: 2595-8704. DOI: 10.29327/2323543.23.1-9

Andréa Almeida Felismino ¹

RESUMO

A área do conhecimento que desenvolve a psicopedagogia é de extrema relevância dentro da perspectiva de auxílio para a aprendizagem e desenvolvimento da educação. Essa área é relativamente nova e vem em processo contínuo de crescimento e desenvolvimento. E será sobre esse processo que o presente artigo de revisão de literatura se debruçará, apontando como se deu esse processo ao longo do tempo tanto a nível mundial, quanto brasileiro e cearense. O trabalho tem como objetivo geral apresentar os processos históricos vividos pela psicopedagogia. Como objetivo específico busca-se: discutir a psicopedagogia e seu processo evolutivo; explanar sobre a psicopedagogia no Brasil; e discutir sobre essa área dentro do estado do Ceará. O problema de pesquisa a ser respondido será: Como se deu o processo evolutivo vivenciado pela área da psicopedagogia ao longo da história? A justificativa do trabalho é encontrada na necessidade de se aprofundar mais sobre essa área tão importante de atuação, que ajuda a sanar dificuldades e limitações de aprendizagem que em muito atrapalham o pleno desenvolvimento das crianças. O trabalho foi organizado em três subtópicos, sendo o primeiro focado em discutir como foi a evolução vivenciada pela área da psicopedagogia desde seu surgimento até o desenvolvimento ao redor do mundo. O segundo subtópico debate sobre esse processo evolutivo dentro do Brasil. Finalizando o artigo com a perspectiva cearense.

PALAVRAS-CHAVES: Psicopedagogia. Evolução. Brasil. Ceará. Aprendizagem.

ABSTRACT

The area of knowledge that develops psychopedagogy is extremely relevant from the perspective of aiding learning and developing education. This area is relatively new and is in a continuous process of growth and development. And it will be this process that this literature review article will focus on, pointing out how this process took place over time, both globally, in Brazil and in Ceará. The general objective of the work is to present the historical processes experienced by psychopedagogy. The specific objective is to: discuss psychopedagogy and its evolutionary process; explain about psychopedagogy in Brazil; and discuss this area within the state of Ceará. The research problem to be answered will be: How did the evolutionary process experienced by the area of psychopedagogy occur throughout history? The justification for the work is found in the need to delve deeper into this very important area of activity, which helps to overcome learning difficulties and limitations that greatly hinder the full development of children. The work was organized into three subtopics, the first being focused on discussing the evolution experienced by the area of psychopedagogy from its emergence to its development around the world. The second subtopic debates this evolutionary process within Brazil. Concluding the article with the Ceará perspective.

KEYWORDS: Psychopedagogy. Evolution. Brazil. Ceará. Learning.

¹ Mestranda em Ciências da Educação pela ACU – Absolute Christian University. E-MAIL: almeidafelismino@gmail.com. CURRÍCULO Lattes: lattes.cnpq.br 1617149536046661

INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata-se de uma revisão de literatura que trabalhará a psicopedagogia em suas raízes e evoluções, indo em uma reta histórica que vai das evoluções do mundo, do Brasil e do estado do Ceará.

Toda essa revisão de literatura foi embasada em diversos autores renomados da área apresentada. Sendo utilizados somente fontes científicas confiáveis, retiradas de revistas científicas, livros, dissertações e teses.

O trabalho tem como objetivo geral apresentar os processos históricos vividos pela psicopedagogia. Como objetivo específico busca-se: discutir a psicopedagogia e seu processo evolutivo; explanar sobre a psicopedagogia no Brasil; e discutir sobre essa área dentro do estado do Ceará.

O problema de pesquisa a ser respondido será: Como se deu o processo evolutivo vivenciado pela área da psicopedagogia ao longo da história?

Visando facilitar a leitura do trabalho o mesmo foi dividido em três subtópicos distintos, sendo o primeiro destinado a apresentar a evolução vivenciada ao longo do tempo ao redor do mundo, da psicopedagogia enquanto área do conhecimento.

No segundo subtópico são apresentados os processos de crescimento e desenvolvimento da área da psicopedagogia a nível nacional, explanando sobre os desafios que essa área vivencia em seu cotidiano, finalizando com a mesma ação a nível cearense.

A PSICOPEDAGOGIA E SUA EVOLUÇÃO

A Psicopedagogia é uma área de conhecimento multi e interdisciplinar que, apoiada em arcabouço teórico e científico, realiza ação interventiva que se dá com o uso de metodologias, instrumentos e recursos próprios, com o sentido de compreender o processo de aprendizagem do sujeito aprendiz e suas dificuldades, no seu modo de ser, estar e se comunicar em diferentes contextos sociais.

Para Faustino e Silva (2021), a psicopedagogia é, na verdade, um campo de trabalho que, ao atuar de forma preventiva e terapêutica, posiciona-se para a compreensão dos processos do desenvolvimento e das aprendizagens humanas, recorrendo a várias áreas e estratégias pedagógicas, objetivando se ocupar dos processos de transmissão e apropriação dos conhecimentos, principalmente quando surgem dificuldades e transtornos.

Indo além, segundo os autores, da simples junção dos conhecimentos da Psicologia e da Pedagogia, a Psicopedagogia é um campo de ação, situado tanto na Saúde como na Educação, que visa compreender as variadas dimensões da aprendizagem humana.

Por último, entre tantas outras concepções, é oportuno destacar a definição da psicopedagoga Mônica Mendes (2010), conselheira vitalícia da ABPp Nacional, que informa que a Psicopedagogia surge para nos auxiliar neste processo complexo que é a aprendizagem, podendo ser desenvolvida com base em diferentes abordagens: cognitivista ou construtivista, fenomenológica, interacionista e psicanalítica, considerando as dimensões: biológica, cognitiva, social e afetiva.

As primeiras ideias sobre Psicopedagogia, segundo consta de literaturas específicas, são originárias da França, por volta da década de 40. Nesta época, a Europa se mobilizava em estudar as possíveis influências de origem orgânica no comprometimento do sucesso escolar. Assim, unidos por objetivos comuns, médicos e educadores passaram a desenvolver um trabalho conjunto de pesquisa no sentido de diagnosticar os possíveis problemas, visando intervenções orgânicas e pedagógicas.

Um dos principais objetivos do surgimento da Psicopedagogia foi investigar as questões da aprendizagem ou do não-aprender em algumas crianças. Por um longo período atribuíam-se exclusivamente à criança a patologia do não-aprender. Foi na Europa, no século XIX, que médicos,

pedagogos e psiquiatras levantaram questões sobre o não-aprender, entre eles: Maria Montessori, Decroly e Janine. (Gasparian, 1997, p. 15).

Para que isso se concretizasse, foi criado em 1946 em Paris o 1º Centro Psicopedagógico, que tinha como objetivo desenvolver um trabalho cooperativo médico-pedagógico para crianças com problemas escolares ou comportamentais. A denominação “Centro Psicopedagógico” vem por sugestão da própria equipe de trabalho, por entender que os pais das crianças consideradas “problema encaminhariam seus filhos com mais facilidade e de forma menos traumática, para uma consulta psicopedagógica do que uma consulta médica” (Peres, 2012, p.85).

Os Centros Psicopedagógicos na França se multiplicaram rapidamente especialmente até o início dos anos 60. Este sucesso, dentre outros fatores, foi atribuído à equipe de trabalho, que era composta por médicos, psicólogos, pedagogos, psicanalistas e reeducadores de psicomotricidade e da escrita. Esta equipe de trabalho, formada por diversos profissionais, transmitia grande credibilidade aos pais.

Nos centros, estes profissionais iniciavam seus trabalhos a partir do diagnóstico pautado nas reclamações dos professores e/ou dos pais sobre a criança. A partir deste referencial investigavam as relações familiares, especialmente as conjugais e filiais, os métodos educativos e os resultados dos testes de Q.I. (Teste de Inteligência, muito em moda nessa época).

Desta forma, após o diagnóstico baseado nos dados obtidos, o médico passava a orientação para o tratamento terapêutico ou encaminhava a criança para o trabalho pedagógico, visando corrigir as inadequações escolares e/ou sociais. No final dos anos 60, na própria França, esta forma de Psicopedagogia diagnóstica, assumindo um caráter clínico, passou a ser veemente questionada por educadores que já há algum tempo estavam se sentindo incomodados com a indiscriminada

rotulação de alunos, sem a menor preocupação com contexto sócio-educacional (Peres, 2012).

Barbosa (2011), informa ainda, que, após vários questionamentos e reflexões, o ano de 1967 transformou-se em um ano decisivo para os novos rumos da Psicopedagogia. Na França, A. Vasques e F. Oury afirmam que medir, observar, testar, rotular o aluno individualmente, sem conhecer o funcionamento de sua classe na escola é muito arriscado e, no mínimo, abstrato demais, podendo inclusive comprometer toda a formação do aluno. A partir destas ideias eles propõem um trabalho institucional, no qual pedagogos e psicológicos convivem com o professor e alunos em um trabalho integrado.

A autora enfatiza que esta experiência psicopedagógica tem grande repercussão em vários países, e vem mostrar que a concepção de inadequação e o insucesso escolar mereciam serem revistas. Não se podia mais simplesmente vincular as causas dos fracassos escolares exclusivamente a possíveis patologias das crianças. Isso vem provocar rupturas entre os seguidores da psicopedagogia diagnóstica e vem propor uma nova forma de atuação, a psicopedagogia institucional.

Com isso, a psicopedagogia passa a despertar a atenção de vários países que, preocupados com os altos índices de fracassos escolares passam a buscar novas alternativas de trabalho. Dentre estes países, na Argentina, a psicopedagogia tem recebido um enfoque especial, sendo considerada uma carreira profissional, que tem como função tratar de alunos com problemas de aprendizagem escolar. Assim, para a realização deste trabalho foram criados os “Centros Psicopedagógicos”, que são vinculados à rede escolar pública. Estes centros possuem uma equipe de trabalho interdisciplinar que, através de estudos de caso, atendem e acompanham o desenvolvimento do aluno, individualmente ou em grupo, visando superar as deficiências do processo de instrução (Faustino; Silva (2021).

Na Argentina, juntamente com os “Centros

Psicopedagógicos” oficiais e gratuitos, difundiu-se uma rede de clínicas e consultórios particulares, geralmente subvencionados pela previdência social; o que tem feito do acompanhamento psicopedagógico uma atividade rotineira e popular.

A PSICOPEDAGOGIA NO BRASIL

Na visão de Bossa (2007), os altos índices de evasão e repetência, tendo como causa o fracasso escolar, têm impulsionado os profissionais ligados à educação a buscarem novas alternativas de atuação, visando reverter este quadro.

Há vários anos, os problemas educacionais no Brasil têm sido objetos de pesquisa de muitos estudiosos. Grande parte destes estudiosos tem focado especificamente o tema fracasso escolar e alguns deles, ainda hoje, atribuem como causa do fracasso escolar os problemas individuais dos alunos. Para Bossa (2007), essa ideia lamentavelmente também é compactuada por alguns professores, revelando-nos a existência de um ensino conservador que, geralmente, impõe todas as culpas ao próprio aluno.

Dentre os educadores brasileiros que se preocupam com as causas e consequências do fracasso escolar temos Patto (1990) que, nos seus estudos, constatou que a educação brasileira nas últimas décadas tem se caracterizado pela tendência de atribuir os sucessos e fracassos dos alunos exclusivamente a fatores individuais. Por outro lado, esta mesma educadora, nesta mesma obra, fala sobre a existência de uma tendência de mudança na educação brasileira, na medida em que, visando superar estas ideias de se atribuir os fracassos dos alunos a fatores individuais, vários educadores têm se interessado por novos estudos e, conseqüentemente, por formas diferenciadas de atuação.

Estes educadores têm enfatizado a importância e a necessidade de se refletir sobre a própria prática e sobre as questões relacionadas ao desenvolvimento

cognitivo, afetivo e psicomotor, implícitas no processo de ensino e aprendizagem, buscando assim, meios alternativos para o sucesso dos alunos.

Neste clima de interesse por alternativas de sucesso escolar, associado às influências de experiências educacionais, bem-sucedidas, desenvolvidas em outros países, Sampaio (2011), diz que vão ocorrer as primeiras iniciativas de atuação psicopedagógica no nosso país a partir dos anos 60.

A partir deste contexto, as contribuições da psicopedagogia passam a ser mais conhecidas e socializadas no Brasil. Acredita-se que a primeira experiência psicopedagógica nos nossos pais ocorreu em 1958, com a criação do Serviço de Orientação Psicopedagógica (SOPP) da “Escola Guatemala” na então Guanabara. O SOPP tinha como meta desenvolver a melhoria da relação professor-aluno e criar um clima mais receptivo para a aprendizagem, aproveitando para isso as experiências anteriores dos alunos (Peres, 2012).

Ao mesmo tempo em que as experiências do SOPP eram desenvolvidas, várias clínicas psicopedagógicas se proliferam em diversos estados brasileiros. Estas clínicas voltavam-se, geralmente, para o atendimento de crianças que eram encaminhadas pelas escolas, por apresentarem baixo rendimento escolar.

Como se pode notar, a psicopedagogia no Brasil é uma área de estudo relativamente nova, e que consegue se articular melhor após a criação, em 1980, da Associação de Psicopedagogos de São Paulo, que, em 1988, transforma-se na “Associação Brasileira de Psicopedagogia”. E, ao longo de sua existência a associação tem promovido vários encontros e congressos, visando dentre outras coisas refletir sobre: a formação do psicopedagogo, a atuação psicopedagógica objetivando melhorias da qualidade de ensino nas escolas, a identidade profissional do psicopedagogo, o campo de estudo e a atuação do psicopedagogo, o enfoque psicopedagógico multidisciplinar (PERES, 2012).

A formação do psicopedagogo em nosso país deverá ocorrer através de cursos de especialização em nível de pós-graduação, por escolas ou instituições credenciadas. A tendência atual de formação e ação psicopedagógica tem se voltado mais para uma abordagem institucional preventiva, do que para uma abordagem clínica. Acredita-se que isto se deve, dentre outros fatores, à própria clientela que tem procurado os cursos regulares de especialização.

Segundo a Associação Brasileira de Psicopedagogia, há alguns anos atrás, o curso de psicopedagogia era procurado por especialistas, que exerciam atividades em clínicas e buscavam subsídios para atuar com as patologias e com os distúrbios de aprendizagem. Atualmente estes cursos são procurados por profissionais que atuam nas escolas e que, frente às novas pesquisas e a realidade educacional, vem em busca de subsídios para uma ação preventiva, visando evitar ou superar possíveis dificuldades de aprendizagem na própria unidade escolar.

Segundo Marques (2023) a psicopedagogia, por ser um campo de estudo relativamente novo em nosso país, vem enfrentando sérios desafios. Um deles reside na própria formação do psicopedagogo, pois, especialmente com a ampliação do campo de atuação para as instituições, a procura pelo curso aumentou muito e, conseqüentemente, para acompanhar a demanda está ocorrendo uma abertura indiscriminada de cursos, em diversas regiões do Brasil - vários deles com qualidade duvidosa. Isto, além de comprometer a qualidade da formação, conseqüentemente terá como decorrência o comprometimento da atuação da psicopedagógica.

Outro desafio a ser enfrentado está na construção da identidade do psicopedagogo e na delimitação do seu campo de atuação. Isto deve contribuir para que a psicopedagogia não se constitua em um modismo passageiro, mas, sim, que tenha o seu espaço de atuação e proposta de trabalho delimitados e, ao mesmo tempo,

articulados a outros profissionais. Desta forma a ação psicopedagógica deverá comprometer-se com os reais problemas vivenciados no cotidiano do processo de ensino e aprendizagem, propondo especialmente alternativas didático- metodológicas que visem contribuir para a redução dos altos índices de fracasso escolar e exclusão social.

A busca de um trabalho interdisciplinar comprometido com o fenômeno educativo e que projete uma intervenção transformadora em benefício do aluno, também é outro desafio da psicopedagogia na visão de Oliveira (2009). Com isto, a ação psicopedagógica passa a ser ampliada e incorporada aos projetos pedagógicos das unidades escolares, enriquecendo a metodologia utilizada em sala de aula. Isto irá contribuir também para se repensar o processo avaliativo, especialmente no que diz respeito à coerência entre o planejamento, os procedimentos metodológicos desenvolvidos e o processo avaliativo.

Ainda segundo Oliveira (2009) de todos os desafios aqui apontados e de outros existentes, talvez o maior desafio no nosso país seja a popularização da psicopedagogia. Seria fundamental que ela deixasse de ser restrita a clínicas e instituições de ensino particulares, ou seja, a uma determinada classe social e se tornasse uma prática comum, disponível também em instituições públicas, portanto, à disposição dos diversos segmentos sociais. A psicopedagogia tem conquistado seu espaço na educação brasileira, como uma prática que propicia alternativas de reflexão e ação, visando melhorias no processo de ensino e aprendizagem, contribuindo assim para reverter a atual situação educacional do nosso país.

A PSICOPEDAGOGIA NO CEARÁ

Em 11 de novembro de 1989, por iniciativa da paulista Cleomar Landim de Oliveira, psicopedagoga pioneira no Ceará, foi fundado o então Capítulo Cearense da Associação Brasileira de Psicopedagogia, hoje Seção

Ceará, com Otilia Damaris Queiroz na presidência.

Dois anos depois, de acordo com Berlim e Portella (2007), em 1990, Cleomar Landim, já enraizada em Fortaleza, assume a presidência, realizando a Primeira Jornada Cultural, ocasião em que o capítulo foi apresentado ao público cearense, contando com a presença da então Presidente da ABPp Nacional, Beatriz Judith Lima Scoz. Em junho do ano seguinte (1991), aconteceram o II Encontro Cultural, com a temática “Distúrbios Específicos de Aprendizagem”, e o “III Encontro de Psicopedagogia”, tendo como tema: “Matemática e Alfabetização”.

Durante os anos de 1995 e 1996, já na gestão de Marisa Pascarelli Agrello, a Seção Ceará ministrou vários cursos e palestras em sua sede e em diversas escolas. A partir de 1997 foram iniciadas as visitas aos cursos de Psicopedagogia em Fortaleza, em 1999 foi iniciado o trabalho em prol da regulamentação da profissão do psicopedagogo e, em 2000, realizado o V Encontro de Psicopedagogia.

Em 2002, a Seção Ceará, sob a presidência de Maria José W. M. de Castro (Zeza Weyne), iniciou uma ampla divulgação da ABPp nos cursos de Psicopedagogia das diversas faculdades no Estado, culminando com a realização do VI Encontro de Psicopedagogia do Ceará: “Os Diálogos da Psicopedagogia,” com a presença da então presidente Nacional, Maria Cecília de Castro Gasparian.

A publicação do Boletim informativo da Seção foi reativada e tornou-se trimestral. Em julho de 2003, aconteceu um Encontro de Supervisão para psicopedagogos sob a orientação de Eloisa Quadros Fagali. Em setembro do mesmo ano, foi criado o Projeto Lumiar, um projeto de Psicopedagogia Social ou Ressignificada, e instalado o Núcleo I.

Em 2004, segundo Berlim e Portella (2007), a Seção Ceará instalou-se em sede própria, iniciando-se a organização de uma biblioteca. Em julho desse mesmo ano, aconteceu a primeira Banca de Reconhecimento de Associado Titular no Ceará, quando Galeáira Matos

França e Maria José Weyne Melo de Castro passaram a fazer parte do quadro de associados titulares da ABPp Nacional.

O Projeto LUMIAR cresceu, implantando seu quarto núcleo em Fortaleza. Nesse mesmo ano, aconteceu o VIII Encontro de Psicopedagogia do Ceará, que homenageou a precursora da Psicopedagogia no Ceará, Cleomar Landim de Oliveira. A diretoria, à época, foi reeleita para o triênio 2005-2007.

Em 2005 aconteceram, dentre outros, o minicurso “Psicopedagogia x Filosofia: uma feliz parceria”, ministrado pela psicopedagoga Dulce Consuelo, para os integrantes do Projeto Lumiar, e o IX Encontro de Psicopedagogia do Ceará, em paralelo com o I Encontro de Psicopedagogia do Nordeste comemorando os 25 anos da ABPp.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chega-se ao final do artigo podendo afirmar que todos os objetivos que foram elencados no início do trabalho foram plenamente alcançados. Ao se explanar sobre o processo evolutivo da área da psicopedagogia se percebeu como essa área é importante para o desenvolvimento das crianças e adolescentes em processo de formação educacional, e como a área é relativamente recente.

Ao apresentar a evolução da psicopedagogia ao longo do tempo, se viu que o surgimento da mesma foi marcado pela necessidade de se dar um suporte para as pessoas que tinham dificuldades de aprendizagem e desenvolvimento, revolucionando com isso a perspectiva que o fracasso escolar era advindo somente da incompetência das próprias pessoas.

Em nosso país a psicopedagogia também chegou a pouquíssimo tempo, mas mesmo tendo pouco tempo de serviços prestados, ela vem se desenvolvendo e crescendo enquanto área do conhecimento, melhorando a sua oferta e abrangência dentro das escolas.

Mesmo movimento percebido dentro do estado

do Ceará, onde a oferta de cursos e eventos vem gradativamente crescendo, rumo a um processo contínuo de desenvolvimento e qualificação, em uma perspectiva de expansão para que a psicopedagogia possa ser ofertada a todos, independentemente de suas classes sociais, potencializando o desenvolvimento dos indivíduos.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA (ABPp). **Código de ética**. São Paulo: ABPp, 26 out. 2019. Disponível em: <https://www.abpp.com.br/wpcontent/uploads/2020/11/codigo_de_etica.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2023.

BARBOSA, Laura Monte Serrat. **A psicopedagogia no âmbito da instituição escolar**. 3 ed. Curitiba: Expoente, 2011.

BERLIM, C. G.; PORTELLA, F. O. Psicopedagogia e escola: um vínculo natural. *In*: BOMBONATTO, Q.; MALUF, M. I. (org.). **História da psicopedagogia e da ABPp no Brasil: fatos protagonistas e conquistas**. Rio de Janeiro: Wak, 2007.

BOSSA, Nádia A. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FAUSTINO, Ana Paula Cunha. SILVA, Mônica Caetano Vieira da. A evolução da psicopedagogia e a importância do psicopedagogo. **Caderno Intersaberes**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-162, 2021.

GASPARIAN, Maria Cecília Castro. **Contribuições do modelo relacional sistêmico para a psicopedagogia institucional**. São Paulo: Lemos Editorial, 1997.

MARQUES, Juliana Godoi. A psicopedagogia e sua importância na educação. **Revista Primeira Evolução**, São Paulo, Brasil, v. 1, n. 38, p. 55–61, 2023.

OLIVEIRA, M. Â. C. **Psicopedagogia: a instituição educacional em foco**. Curitiba: IBPEX, 2009.

PATTO, Maria Helena. **A Produção do Fracasso Escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PERES, Maria Regina. **Periódicos**. Campinas: PUC, 2012.

SAMPAIO, S. **Dificuldades de aprendizagem: a psicopedagogia na relação sujeito, família e escola**. 3 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

POLITICAS DE DISTRIBUIÇÃO DA MERENDA ESCOLAR NO ENSINO PRIMÁRIO LOCAL(SOYO), VANTAGENS E DESVANTAGENS
SCHOOL MEAL DISTRIBUTION POLICIES IN LOCAL PRIMARY EDUCATION, ADVANTAGES AND DISADVANTAGES

ISSN: 2595-8704. DOI: 10.29327/2323543.23.1-10

Aniceto Mário Joana ¹

RESUMO

A merenda escolar é um requisito básico e que faz a diferença para os estudantes. Uma alimentação saudável e balanceada pode auxiliar no desenvolvimento físico e intelectual de crianças e adolescentes. “A fase escolar é um período que exige muito dos jovens, pois, além do crescimento, essa é uma fase em que o organismo vai produzir mais vitaminas e armazenar nutrientes para toda a vida. Uma merenda bem elaborada também vai ajudar o aluno no desempenho escolar”, avalia Thereza Emed, nutricionista voluntária do Centro de Educação João Paulo II (CEJPII). Este artigo tem como principal objetivo demonstrar os benefícios propiciados pela merenda escolar nas escolas do município no ensino primário público. A merenda Escolar ao longo dos anos, vem sendo vista como uma necessidade básica ao desenvolvimento do educando. A utilização de uma alimentação de qualidade garante ao educando um desenvolvimento físico, intelectual, e social. A merenda escolar é um direito de meninos e meninas, pois ela pode influenciar bastante no desempenho dos alunos. Por isso, a sua regulamentação o define como função do Estado assegurar alimentação de qualidade na escola. Uma boa alimentação contribui, para um melhor desempenho escolar e conseqüentemente diminuição significativamente o nível de reprovações . A merenda pode contribuir também, para formação de bons hábitos alimentares.

PALAVRA-CHAVE: merenda escolar; políticas públicas; distribuição.

ABSTRACT

School meals are a basic requirement that makes a difference for students. A healthy and balanced diet can help in the physical and intellectual development of children and adolescents. “The school phase is a period that demands a lot from young people, because, in addition to growth, this is a phase in which the body will produce more vitamins and store nutrients for a lifetime. A well-prepared lunch will also help the student to perform at school”, evaluates Thereza Emed, a volunteer nutritionist at the João Paulo II Education Center (CEJPII). The main objective of this article is to demonstrate the benefits provided by school lunches in public primary schools in the municipality. School meals over the years have been seen as a basic need for student development. The use of quality food guarantees the student a physical, intellectual, and social development. School meals are a right for both boys and girls, as they can greatly influence student performance. Therefore, its regulation defines it as a function of the State to ensure quality food at school. Good nutrition contributes to better school performance and consequently significantly reduces the level of failure. Snacks can also contribute to the formation of good eating habits.

KEYWORDS: school meals; public policies; distribution.

¹Mestrando em Ciências da Educação pela ACU - Absolute Christian University; Licenciado em pedagogia na opção de Gestão Escolar pela Universidade 11 de Novembro de Angola. **E-MAIL:** aniceto.joana35@gmail.com. **CURRÍCULO LATTES:** lattes.cnpq.br/7511478750181230.

INTRODUÇÃO

Na abordagem deste temática não seria possível deixar de apresentar algumas questões estruturais do sistema de Educação e Ensino em Angola, principalmente sobre o Ensino Primário. Desta maneira, para iniciar esta abordagem será buscado o auxílio da constituição da República de Angola, que entre vários aspectos discorre sobre o papel e responsabilidade do Estado em relação a Educação.

Importa ainda alguns dados sobre Angola, que está situada no continente africano na região ocidental da África Austral. É um país composto por dezoito províncias, cuja capital é Luanda. O país tem atualmente cerca de trinta milhões de habitantes. Sendo ainda um país relativamente novo, que se tornou independente em 1975, após um longo período de colonização portuguesa. Do ponto de vista da sua abordagem, essa pesquisa será qualitativa, sendo aquela que fornece descrições detalhadas de fenómenos complexos, incluindo seus aspectos contextuais, ou focam em análise aprofundadas envolvendo poucos indivíduos (BRYMAN, 2006). Já quanto aos objetivos da pesquisa, será exploratória. Segundo (Gil, 2007), é uma metodologia que envolve levantamento bibliográfico.

DESENVOLVIMENTO

No que se refere à Educação no país pode-se caracterizar como o seu marco histórico educativo três momentos: antes da colonização portuguesa, durante a colonização e após independência nacional. Em cada uma destas fases o sistema educativo teve esferas diferentes o que acabou se refletindo na vida das gerações no que diz respeito ao direito a educação e sobretudo as políticas educacionais em Angola.

Neste Trabalho o foco incidirá sobre o período após a independência, com ênfase nas políticas educacionais destinadas ao ensino primário, especialmente no que refere à merenda escolar.

A constituição da República de Angola de 2010, em seu artigo 21, anuncia tarefas fundamentais do Estado e entre elas destacam-se;

- a) Promover Políticas que assegurem o acesso universal ao ensino obrigatório gratuito, nos termos definidos por lei;
- i) Efetuar investimentos estratégicos, massivos e permanente no capital humano, com destaque para o desenvolvimento integral das crianças e dos jovens, bem como na educação, na saúde, na economia primária e secundária e noutros sectores estruturantes para o desenvolvimento autossustentável.

Percebe-se claramente a preocupação do governo em assegurar não só o direito a Educação mas também na garantia do desenvolvimento do indivíduo no seu sentido mais amplo.

A merenda escolar no ensino primário em Angola, um olhar com base no Decreto Presidencial 138/13 de 24 de Setembro de 2013.

Traz-se neste trabalho além de aspectos ligados a organização do sistema de Educação e Ensino de Angola, a estrutura e modo de funcionamento da Merenda escolar em Angola, com base ao decreto presidencial 138/13 de 24 de Setembro de 2013, onde é apresentado os ministérios, departamentos e outros organismos que fazem parte da mesma estrutura de funcionamento desde as fontes de financiamento até a distribuição da própria merenda escolar ao aluno do ensino primário em Angola, bem como é apresentado também a importância da merenda escolar para o aluno do ensino primário.

Para o funcionamento da merenda escolar no ensino primário, envolvem-se os seguintes organismos: departamentos ministerial da educação, saúde, comércio e de agricultura como também as comissões; a comissão nacional de luta contra pobreza e a comissão de Pais e Encarregados de Educação, finalmente as Administrações Municipais onde encontramos as direções municipais da educação.

O SISTEMA DE EDUCAÇÃO E ENSINO ANGOLANO

O sistema de ensino em Angola está estruturado em cinco subsistemas, o subistema de Educação Pré-Escolar, o subistema de ensino geral, o subsistema de Ensino Técnico-Profissional, subsistema de educação de Adultos e o subsistema de Ensino Superior segundo a lei de base do sistema de educação angolano, lei nº 32/20 de Agosto de 2020, ela está estruturado ou organizado em quatro níveis de ensino; a Educação pré-escolar, o Ensino Primário, o Ensino Secundário (Iº ciclo e IIº ciclo) e o ensino Superior.

Quanto a gratuidade do ensino, a lei de base do sistema de ensino e educação em Angola no seu artigo 11º, refere-se a gratuidade.

“A gratuidade no sistema de educação e ensino traduz-se na isenção de qualquer pagamento pela inscrição às aulas, material escolar e apoio social de entre a qual a merenda escolar, para todos os alunos que frequentam o ensino primário nas instituições públicas de ensino. O Estado deve garantir e promover as condições necessárias para manter gratuita a frequência da classe da iniciação e do I ciclo do ensino secundário, bem como o transporte escolar e a merenda escolar nas instituições públicas de ensino. (Angola, 2020, art.11)”

A obrigatoriedade da Educação traduz-se no dever do Estado, da sociedade, das famílias e de empresas de assegurar e promover o acesso e a frequência ao sistema de educação e ensino a todos os indivíduos em idade escolar.

Em relação à política educativa, o governo de Angola assumiu, a partir de 1961, a responsabilidade direta pela educação da população em geral. Assistiu-se ao desenvolvimento da rede escolar primária nos centros urbanos em certas áreas rurais com a aprovação do plano da escola à sanjala: Plano de ensino primário rural em Angola 1961-62, da autoria do então secretário provincial da educação, Amadeu Castilho Soares.

“Esse plano visava a expansão da escolaridade e do ensino da língua portuguesa em país, sobretudo fora

do cauto urbano, onde o acesso era difícil servindo de base para a uniformização institucional e curricular do sistema educativo que termina com a reforma do ensino primário realizado em 1964. (LIBERATO, 2014, P. 1011)”.

PAXE (2014) nas suas análises sobre políticas de educacionais em Angola, onde teve que examinar o modo em que as políticas públicas educacionais atuais efetivam a educação como um direito fundamental, previsto na constituição da República de Angola e em tratados internacionais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

A satisfação do direito à educação consiste no carácter universal, obrigatório e gratuito. O direito universal implica que a toda criança abrangida pela idade desse nível, deve ser garantido o acesso e a disponibilidade em frequentar uma escola para se beneficiar da educação gratuita. O obrigatório mostra que, toda a criança em idade escolar, deve frequentar a escola e ninguém é conferido o direito de impedi-lo de frequentar a escola.

MERENDA NA BASE DO DECRETO PRESIDENCIAL Nº 138/13 DE SETEMBRO

Este Decreto Presidencial, diz que o programa de merenda escolar é projecto nacional que vem para minimizar os insucessos na aprendizagem, permitindo que as crianças em idade escolar sejam capazes de ter responsabilidades escolares em próprias nutricionais garantindo o bem-estar. Para considerar o que disposto na alínea e), do artigo 66, da lei nº 13/01 de 31 de Dezembro, que fala das bases do sistema de Educação em que estabelece a estrutura ela cria seis subsistemas.

“O ensino primário forma a base geral de ensino, a sua conclusão com sucesso é condição imperativa para frequência do ensino secundário. Ela tem a duração de 5 anos também a sua frequência começa com os 5 anos de idade até 31 de Maio do ano da matrícula. (Lei de Base nº 32/20, Angola)”.

Em Angola atendendo a influencia do conflito armado interno que se viveu durante o periodo pós independencia, faz que a melhoria das condições para a alfabetização da população não fossem das melhores, a falta de infraestruturas e sua propria expansão escolar acabou implicando no numero consideravel de adolescentes sem concluir o ensino primário. Ai surge o impenho do executivo com a participação activa dos parceiros internacionais de acabar com analfabetismo, elaborando uma serie de estrategias que resutam na criação do subsistema de Ensino de adultos.

No artigo 5º da lei138/2013 que estabelece o principio e distribuição da merenda escolar, obedecendo o princípio de “Iguualdade; que refere pelas diferenças biologicas das crianças; respeito pela idade do aluno; tratamento preferencial aos alimentos produzidos localmente.”(Lei 138/13, Angola,art.5)”.

A merenda escolar é distribuida aos alunos de ensino primário nas cantinas das escolas públicas, dependendo das condições das escolas e das necessidades alimenticios dos alunos as Administrações Municipais podem criar refeitórios e cozinhas comunitários para a distribuição da merenda escolar. Como os outros programas a merenda escolar eem Angola tem órgãos estabelecidos que por sua vez têm responsabilidades bem definidos, sendo assim de acordo com o artigo 10ª os órgãos estão constituídos por Departamentos, comissões, governos Provincias, Administrações municipais;

Ao Departamento Ministerial da Educação a traçar politicas estrategicas e regulamentar e implementar o programa da merenda escolar, garantindo medidas de melhoria do programa da merenda escolar.

POLITICAS DE DEISTRIBUIÇÃO DA MERENDA ESCOLAR NO MUNICÍPIO

É responsabilidade das Administrações Municipais remeter à unidade Técnica Provincial de luta

contra pobreza os relatórios de exucução do programa da Merenda Escolar, composto por número de Escolase alunos Contemplados, o tipo de merenda distribuido, os contrangimentos encontrados na execuçãodo programa para que possam facilitar a avaliação do Programa.

Por outra compete as administrações municipais dirigir, orientar e acompanhar a implantação da programa em colaboração com as Direções municipais da Edcação. Dicidadir com as direções municipais sobre o fornecimento para as escolas e perceber em companhinha com as Direções municipais da Educação o levantamento de crianças matriculadas que beneficia a merenda escolar.

Esse mesmo programa carece de orçamento só assim se vela pela aplicação dos recursos financeiros, elaborando relatórios mensais e anuais sobre o grau de execução da Programa, propondo as medidas proprias para melhoria das irregularidades.

“Os Governos Provincias com as respetivas Direções de Educação em colaboração com as direções Municipais da Saúde, do comércio e da Agricultura fazem uma avaliação periódica das cantinas, refeitórios, cozinhas comunitárias e dos armazens de acondicionamento de modo a assegurar o material de higiene do local dos produtos. Garantir a validade e a boa conservação dos produtos. Garantir que a merenda escolar seja distribuida em boas condições (Art; 19, Lei 138/13; Angola)”.

IMPORTÂNCIA DA MERENDA ESCOLAR NO ENSINO PRIMÁRIO EM ANGOLA: VANTAGEM DA MERENDA ESCOLAR

Na implementação desse programa numa primeira fase, abrange as crianças em idade escolar (6-12 aos 12-15 anos) que frequentam o primeiro nível de ensino público, por serem as mais vulneráveis a má nutrição. A prioridade de escolha das escolas com objecto do programa de merenda é apoiada numa base geografica e tendo em conta os seguintes objectivos,

áreas vulneráveis e de maior incidência de insegurança alimentar, difícil de acesso, que faz as crianças a andar muitos quilômetros para chegarem a escola.

Quando a merenda escolar é feita de uma forma consciente e eficiente promove um índice elevado de compreensão dos alunos na respectiva escola nas zonas mais vulneráveis. Angola a distribuição da merenda escolar é uma das formas de se combater o abandono conforme o decreto presidencial nº 138/13. É verdade que os estados devem continuar a promover o programa da merenda escolar, por meio de financiamentos seja por via de orçamento geral do estado ou por parceria com instituições não-governamentais.

Tanto que é possível encontrar ainda famílias vivendo na base da pobreza, de tal modo que as crianças pertencentes a essas famílias necessitam de alimentar-se nas escolas a fim de poderem manter a sua estabilidade durante o período lectivo e nas actividades extracurriculares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É bem verdade que a esperança faz parte da natureza humana, como disse Paulo Freire(2011), sendo possível associar que a esperança não se limita apenas na sala de aula entre o professor e aluno na tentativa de desenvolver os conhecimentos e promover o saber, mas essa é tarefa muito mais abrangente. Pois é também tarefa do Governo criar ou desenvolver políticas públicas de ensino direcionadas a investimentos próprios que garantem maior confiança e esperança.

Deste modo podemos dizer que a Merenda escolar é um programa de capital importância para o sucesso do processo de ensino aprendizagem em especial o ensino primário em Angola, visto que ela incentiva a manutenção da escolarização, motiva, cria o hábito de frequentar a escola e contribui no combate a pobreza, valoriza a produção local como contribui na política de empregabilidade.

REFERÊNCIAS

ANGOLA. Constituição(2010), **Constituição da Republica de Angola**. Imprensa Nacional-E.p.2001.

FRANCISCO,R.G **O direito a educação básica em Angola: desafios e problemas a luz do direito internacional dos direitos humanos**. 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia; Saberes necessários a prática educativa**, São paulo, Paz e terra,2011.

PAXE,I. P. V. **Políticas educacionais em Angola: Desafios do direito a educação**. 2014.

SILVANA, Maria das Graças Garcez. **Alimentação do pré-escolar e escolar; Sugestões para a merenda escolar, dicas para o preparo da lancheira, preparação da obesidade**. Petrópolis.RJ; vozes,2015, p 19.

**O COMBATE A CORRUPÇÃO EM ANGOLA NOS PERÍODOS:
2017-2023 NA PROVÍNCIA DO MOXICO**
**THE FIGHT AGAINST CORRUPTION IN ANGOLA IN THE PERIODS:
2017-2023 IN PROVINCE MOXICO**

ISSN: 2595-8704. DOI: 10.29327/2323543.23.1-11

Mussunga Caiombo Chicanda Francisco Augusto¹

RESUMO

O presente artigo científico versa sobre o combate a corrupção em Angola em particularmente na Província do Moxico. Entre os períodos de 2017 a 2023. Neste sentido, perspetivaremos o caminho até agora percorrido, tendo por base o novo código penal, as consequências que fazem com que haja a corrupção em Angola e na Província do Moxico, a mudança do novo paradigma política. Não obstante, a corrupção activa se resume na pessoa que pretende entregar ou ofereceu, prometer alguma vantagem patrimonial ou não patrimonial a um funcionário quando estiver no exercício das suas funções ou a pessoa especialmente obrigada a prestação de serviço público ou a terceira pessoa com conhecimento deles, e a corrupção passiva ser aquela que se manifesta na pessoa do funcionário por si ou por interposta pessoa com o seu consentimento, solicitar ou aceitar, para si ou para terceiro vantagem patrimonial e não patrimonial ou a sua promessa para praticar acto ou omissão inerente aos deveres do cargo. “A corrupção na Antiguidade”, surgida nos primórdios da organização política da polis, encontrando-se primitivas referências no Código de Hamurabi, na legislação do Egipto antigo e no direito hebreu, consolidando-se definitivamente nos textos legais na era clássica do direito grego. “A corrupção na Idade Média”, praticada não mais no contexto da democracia das cidades-estado antigas, mas sim no do familismo feudal, caracterizado pela origem divina do poder, hereditariedade do trono, reino composto de parentes e amigos do monarca, irresponsabilidade do príncipe, venda de cargos públicos. “A corrupção nas Idades Moderna e Contemporânea”, iniciando-se com a “Distinção entre interesse público e privado”, prosseguindo-se com o “Enfoque político-jurídico” do Estado Moderno, submetido ao direito, encarregado de defender o interesse geral e fundamentado em novos valores ético-políticos, como a soberania popular, o mandato representativo e a responsabilidade dos eleitos. No Governo do Ex. Presidente de Angola não se fazia sentir ou não se denunciavam os casos da corrupção, porque era um sistema que toda sociedade angolana estava imbuída, e actualmente verificamos as denúncias por parte dos cidadãos e a Justiça está tomar medida de acordo com a formalidade tipificada no código penal e o M^o P^o é vocacionado para formalizar e acusar o facto típico. Por causa da corrupção, o país não desenvolveu e foram feitas as obras que não têm uma duração para tal, o mau sistema de ensino, as unidades sanitárias não tem medicamentos e quando o cidadão vai para lá só sai com a receita isto tudo por causa da gasosa, baixo crescimento do País.

PALAVRA-CHAVE: corrupção em Angola; combate; código penal.

ABSTRACT

This report will deal with the fight against corruption in Angola, particularly in the Province of Moxico, in this sense we will look at the path so far, based on the new penal code, the consequences that there is corruption in Angola and the Province of Moxico, the change from new to political digma. Nevertheless, active corruption is summed up in the person who wishes to deliver or offered, to promise some patrimonial or non-equity advantage to an official when in the performance of his duties or the person especially obliged to provide public service or the third person with knowledge of them, and passive corruption is the one who is, manifests in the person of the official by himself or by interposed person with his consent, to request or accept, for himself or for third party asset advantage and not patrimonial or his promise to perform act or omission inherent in the duties of the office. In the Government of the Former President of Angola, corruption was not felt because it was a system that all Angolan society was imbued with, and we are currently checking the complaints on the part of of citizens and justice is taking action according to the formality typified in the penal code and The Ministry of Justice is dedicated to formalize and accuse the typicl fact , because of corruption, the country has not developed and was done the works that does not have a duration for this, the poor education system, the health units have no medicines and when the citizen goes there only comes out with the recipe this all because of the gaseous, low growth of the country.

KEYWORDS: corruption in Angola; fighting; penal code.

¹ Doutorando pela ACU – Absoulute Christian University, Mestre em Direito, na especialização de Jurídico Forense; pelo Instituto Superior Politécnico Lusíada de Benguela, Licenciado em Direito, pelo Instituto Superior Politécnico Privada Walinga do Moxico, Licenciado ensino da Matemática “UJESM” (Universidade José Eduardo dos Santos do (Mx) ,Técnico Médio em Contabilidade no PUNIV, na Província da Lunda-Sul. E Pós- Guaduação em Agregação Pedagógica para Docentes Universitários pela Universidade Óscar Ribas e Centro de Formação Saber. Curso de Agregação Pedagógica para Docentes Universitários, cursos profissionais:Técnicas, elaboração e Formatação de artigo Científico, Curso de Redacção e Publicação de artigo Científico, Curso de Redacção de Trabalho Académico “Dissertação e Tese” e Curso de Técnica de redacção de documentos oficiais. E-MAIL: mussunga84@hotmail.com. **CURRÍCULO LATTES:** lattes.cnpq.br/7139936364524091. **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-8153-7309>

INTRODUÇÃO

O presente artigo científico trata-se do combate à corrupção em Angola nos períodos: 2017 - 2023 na Província do Moxico.

A corrupção é um dos males do mundo actual e já vinha há muitos anos desde o império Romanos, (ap. Sousa, s/a, pág. 11) A Corrupção é um problema mundial, comum a todas as sociedades, regimes culturas, e detectável em diferentes períodos da história da humanidade.

Ora, para concretizar o objectivo identificar e examinar algumas questões relacionadas à prática da corrupção, a que nos propusemos, em primeiro lugar, procederemos a uma breve contextualização histórica sobre o fenómeno da corrupção, de forma a comprovarmos que não se trata de uma prática de hoje mas sim a mesma já vem desde muitos anos e posteriormente, para compreendermos a percepção do legislador sobre esta matéria no novo código penal e os sujeitos da prática a corrupção passiva e activa e a responsabilidade dos Magistrados Judiciais, do Ministério público e o árbitro. A corrupção está em todos níveis.

A distinção entre actos corruptos e não-corruptos é feita com base no critério da legitimidade, que, por sua vez, resulta da ética política reinante na sociedade angolana actual. Assim, a conduta destinada a proporcionar um benefício privado à custa do património público é considerada corrupção, pouco importando se constitui ou não um acto ilegal.

JUSTIFICAÇÃO

O tema em questão é pertinente se pensar que o desenvolvimento económico sustentável de um país passa necessariamente pela qualificação dos seus recursos humanos, portanto este tema no sentido de dar uma visão mais clara e objectiva sobre o combate a corrupção na Província do Moxico. Razão pela qual

escolhermos para os gestores público ao gerirem coisa de todos não devem pensar apenas em seu benefício, mas sim para que todos tenham o direito de aquilo que é de todos.

Pode-se em razão disso dizer que há entre os angolanos em particulares os Moxicanos um sentimento indefinido, vacilante acerca de sua evolução recente: de um lado, percebemos notável progresso cívico e institucional, havendo sido recuperados os procedimentos democráticos e o respeito por parte do Estado das liberdades fundamentais; de outro, observamos decadência moral e social, parecendo estar comprometido o Estado pela influência do poder económico, por esquemas e redes de corrupção, pela infiltração do crime organizado, enquanto a violência desafia a vida normal em sociedade.

É de extrema importância analisar esse fenómeno já que o combate a corrupção, não é um problema individual, mas sim um problema social. No que respeita a motivação pessoal pela escolha do tema é devido à elevada taxa de corrupção que existe objecto deste presente análise. Daí que pretendemos analisar e aprofundar os possíveis factores que estão na origem da corrupção.

O combate à corrupção e à criminalidade económico-financeira é um combate a travar em defesa do regime democrático e pelo aprofundamento da democracia. A luta pela liberdade e a democracia conquistadas com a luta contra um regime em que a corrupção era política do Estado.

Situação Problemática: no período da pesquisa de campo constatou-se a necessidade na denúncia do crime de Corrupção a nível da Província do Moxico.

Problema de Pesquisa: Quais são os mecanismos que tem-se levado para denúncia do combate a corrupção na Província do Moxico?**Objectivo geral:** Compreender os mecanismos que devem se levar a cabo na denúncia do combate a corrupção.

Objectivo Específico: Analisar o processo do combate a corrupção na Província do Moxico.

Realizar palestras sobre o combate de corrupção a nível da Província do Moxico como mecanismo do desenvolvimento desta e do bem-estar do seu povo, quando sentem-se lesados naquilo que é de todos e lhes foi tirado por um determinado grupo.

HIPÓTESES

- A ausência de realizações de palestras sobre o combate a corrupção pode influenciar negativamente no desenvolvimento da Província e do bem-estar das populações.
- Se o povo da Província do Moxico tiver a cultura jurídica na denúncia da prática de corrupção, pode contribuir na redução das práticas lesivas e na realização de mais palestras.
- Ao desempenhar o papel mais activo na denúncia dos actos ilícitos, como mecanismo de contribuir no combate à corrupção que é um crime público, podem estar as autoridades obrigadas a investigar a partir do momento em que tomem conhecimento do facto.

OBJETO DE ESTUDO

Combate de corrupção na Província do Moxico nos períodos: 2017 – 2023.

CAMPO DE ACÇÃO: PROVÍNCIA DO MOXICO

Neste artigo científico está delimitada a Corrupção enquanto fenómeno milenar, A diferença entre corrupção passiva e corrupção activa, Causa e Consequência de corrupção em Angola, As consequências da corrupção são as seguintes e a corrupção a nível da Província do Moxico nos anos de 2017 a 2023. As consequências para quem prática ou

² Cfr: Almeida, Inês Domingues Mineiro Correia de, dissertação de mestrado em Direito defendida pela Universidade Católica Portuguesa, a diferença entre o crime de corrupção e o crime de recebimento indevido de vantagem, porto, 2019, p.12.

violar o normativo e a sua respectiva pena. Os factores que estão na base da corrupção em Angola e por fim com a nossa conclusão do artigo científico.

BREVE RESENHA HISTÓRICA SOBRE O FENÓMENO DA CORRUPÇÃO

O crime de corrupção não é uma actividade actual ou um fenómeno da nossa actualidade, mas sim desde muito tempo ouve essa prática. Se olharmos no tempo dos filósofos e dos pensadores políticos houve esta prática de corrupção e o primeiro enquadramento jurídico-legal da prática de corrupção leva-nos na Roma antiga defendia coisa de todo ou seja coisa pública e coisa particular. Quem esteve a cuidar coisa pública não poderia gastar ao belo prazer, nesta época defendia a virtude como princípio fundamental.²

Descarte, os elementos da coisa pública assentavam num cumprimento da gratuidade de funções que vedava aos funcionários que geriam coisa de todo na veste do funcionário que ocupava cargo público. Quase todos presentes colocava em causa a tal acção da gratuidade no exercício de suas funções, o tal essa classificação de serviço do voluntariado em plol da res publica era uma máxima elementar e foi positivado na instituição das leis para que se evite essa prática no funcionalismo público, que criminalizava veementemente prática de extorsão.³ Aceitação de vantagem por parte dos funcionários público para sua própria foi marcado em termos históricos e para seu efeitos da subordinação das práticas á lei, aceitação de vantagens subsumia no crime ou seja na prática de um crime assim compreendendo numa conduta que actualmente tipo delituoso e distinto e sua autonomia como a corrupção.⁴

³ Ob. cit.

⁴ Ibem, p12.

Durante a República Romana as leis era dirigida só as altas figuras que ocupavam cargos pública e subsumia na sanção ou seja era sancionada na restituição de coisa pública ou das vantagens que os mesmos auferiam, no período do império Romano foram assistindo a densificação da mesma prática, é assim que foi expandiram a todos funcionários não só os que ocupava cargos altos e públicos mas todos funcionários e privada que exercessem funções públicas, aplicando gravemente a confiscação do património e até a pena da morte⁵, mesmo com aqueda do império Romano, este regime se expandiu a nível da europa, influenciou no pensamento da sua legislação sobre a matéria de corrupção.

Nas ordenações Filipinas já proibiam um funcionário aceitasse vantagens ou ser subornado, o mesmo perderia o seu officio, e na restituição da parte ilegitimamente ter recebido, e caso se tratasse de funcionário que tinha ofício de julgar, os mesmos perderia cargos públicos e respectivamente os bens e na própria condenação ou a morte.⁶, é de notar a claridade evolução em Roma antiga qualquer prática por parte dos particulares que visasse aos funcionários públicos, percutindo na criminalização isto foi classificada como corrupção ativa.

CORRUPÇÃO NA GRÉCIA ANTIGA

Para os atenienses, do acto da corrupção. Além da própria corrupção dos valores, a corrupção política era encarada como um rompimento com esses compromissos colectivos e, portanto, um rompimento com o ideal de coesão e bem comum. Se como dissemos, o que era esperado de um cidadão grego era que ele vivesse para a comunidade, podemos dizer também que receber dinheiro ou presentes para si, em troca de

favores ou apoio político, era uma prática censurada pelos autores antigos que, de alguma forma, tocaram neste tema. A corrupção na documentação O termo grego mais comumente usado para corrupção era *dorodokia*, literalmente, "ganho/aceitação de presentes".⁷ No período Micênico, sob a realeza, era comum a oferta de presentes ao Rei, assim como no período Homérico esta prática era aceita e esperada, presentear –*doron*–, como parte integrante de uma relação de amizade e hospitalidade. Para o período clássico, dentro do contexto político ateniense, esta prática ganha outro sentido. Se a democracia é o poder da maioria em prol da maioria, qualquer acto de promoção e privilégio de interesses particulares poderia servir para o esfacelamento da coesão social e do bem público. Aristóteles dizia, em sua obra Política, que a acumulação de riquezas era normal e necessária tanto para os homens como para as cidades⁸ (ARISTÓTELES. Política: I, III, 1256a – 1257a) Mas o ganho ilícito, sobretudo se este advinha do dinheiro público, era bastante.

CORRUPÇÃO NA IDADE MÉDIA

A decadência e a fragmentação do império romano operaram profundas transformações sociais e políticas na Europa, ressurgindo o familismo, agora do tipo feudal. MARIANO GRONDONA diz que "*La autoridad central se fracciono en unidades autónomas y, a pesar de que en todos los países había reyes, la sujeción de los campesinos, la administración de la justicia y el cobro de los bienes y prestaciones eran ejercidas en un plano local por cada señor feudal. (...) Sin embargo, de más está decir que el sistema continuaba siendo básicamente familista: el hijo mayor heredaba el trono dei y los funcionarios e la Casa Real eran los parientes dei monarca*".

⁵ Ididem na mesma p.

⁶ Op.cit.p 13

⁷ Cfr: VIEIRA. Ana Livia Bomfim, Algumas Considerações sobre Política e Corrupção na Grécia Antiga, p 2, 2007, Bom fim

Associação Nacional de História – ANPUH XXIV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA .

⁸ Ibidem p. 2

Com o passar do tempo, nos fins da Idade Média e começo da Moderna, período no qual se formou o conceito de Estado-Nação, o familismo foi desaparecendo. Aquilo que antes era um grupo de funcionários, normalmente da família do Rei,⁹ foi emancipando-se em algumas situações, formando o embrião de uma burocracia e de um patrimônio que deram origem ao surgimento do Estado como entidade jurídico-política autônoma.¹⁰

Como a intenção é apenas traçar um esboço da corrupção na Idade Média (séculos V a XV), parece-nos desnecessário estender a exposição, razão pela qual passaremos a examiná-la mais detidamente nos tempos modernos.¹¹

CORRUPÇÃO NAS IDADES MODERNAS E CONTEMPORÂNEA: A DISTINÇÃO ENTRE INTERESSE PÚBLICO E INTERESSE PRIVADO

Costuma-se dizer que a corrupção surge quando o interesse privado se sobrepõe ao público. Mas o que estas duas categorias significam? Na pré-história e em todo o período anterior ao aparecimento da polis (cidade-estado), a organização social e política ocorria em nível familiar, tribal ou de clãs. Embora, por certo, existissem interesses comuns àquelas pessoas ou grupos, não é apropriado denominá-los de interesse público, pela ausência, ainda, de uma entidade política despersonalizada e do tipo da polis grega ou do Estado Moderno, representativa do interesse público, que chamamos Estado. A formação da polis representou o embrião do Estado Moderno e o nascimento de uma entidade mais abrangente que se sobrepôs aos interesses familiares.

A organização social e política da e na polis, cujos interesses comuns foram confiados a uma

autoridade política, supra-familiar e neutra, fez surgir a idéia de interesse público (da polis) x interesse privado (familiares). Como dissemos, foi neste período que a corrupção passou a ser tipificada nas leis penais, à semelhança dos nossos dias, na Grécia e melhor em Roma. Entretanto, com a conquista da Grécia pelo Imperador romano Alexandre Magno e a posterior queda do império romano, desapareceram as cidades-estados greco-romanas, esvaziando a distinção entre o público e o privado. Não que tenha¹² desaparecido a distinção entre interesse público e privado, porém, o modelo medieval de organização social, econômica e política, baseado na origem divina do senhor feudal, no familismo, obscurecem sensivelmente a diferença dos dois campos. O cientista político JOSEPH LAPALOMBARA, dissertando sobre as esferas públicas e privada assevera que não faz sentido falar sobre corrupção política antes da emergência do Estado-nação, quando o patrimônio do reino e o do rei eram indistinguíveis, podendo dele dispor a seu grado, dando-o ou vendendo-o a parentes ou amigos, a membros da aristocracia ou a generais vitoriosos. Neste contexto, diz ele, *"o conceito de corrupção política é inteiramente destituído de sentido e a venda de cargos públicos era considerada normal."* São suas palavras: "A não ser que as esferas públicas e privada estejam claramente separadas, a não ser que determinadas responsabilidades e normas específicas se apliquem à última das duas, não teremos condições de isolar e identificar um procedimento politicamente corrupto"¹³.

NORBERTO BOBBIO fornece valiosos subsídios teóricos à dicotomia público/privado, que *"reflete a situação de um grupo social no qual já ocorreu a diferenciação entre aquilo que pertence ao grupo enquanto tal, à colectividade, e aquilo que pertence aos membros singulares; ou, mais em geral, entre a sociedade global e eventuais grupos menores (como a*

⁹ Ob. Cit., p. 33.

¹⁰ Ibidem, p. 34.

¹¹ Ibid, p. 35.

¹² Id. P.36.

¹³ Ob.cit.p.37.

família), ou ainda entre um poder central superior e os poderes periféricos inferiores que, com relação àquela, gozam de uma autonomia apenas relativa, quando dele não dependem totalmente. ” Para ele, não obstante o secular debate provocado pela variedade de critérios pelos quais se pretende justificar a divisão das duas esferas, o critério fundamental continua sendo aquele dos diversos sujeitos a que se pode referir a utilitatis comunione. A quanto a evolução legislativa da mesma prática procurou-se fazer a diferença entre corrupto e corruptor não se estabeleceu o crime de corrupção activa e a ilicitude de corrupção passiva.

O A foi a Identificação para tratar bilhete de identidade posto lá encontra B e A fez a entrega de valores em Kz. Quem é A e B? e o que eles fizeram? Entre A e B, estamos perante uma corrupção. Entendida que a corrupção não é um fenómeno actual, cabe-nos, passar melhor a compreendemos, ensaiarmos um conceito. A corrupção é corrompimento em sentido lato, corresponde á ideia de decomposição na esfera das relações humanas em particular está relacionado ao suborno, acto ou efeito de se corromper, oferecer algo para obter vantagem em negociata onde se favorece uma pessoa e se prejudica outras pessoas, portanto, a palavra corrupção provém do latim *corruptus*, que significa **quebrado em pedaços**, que pode ser entendido ou definida como utilização do poder ou autoridade para conseguir obter vantagens e fazer uso do dinheiro público para o seu próprio interesse, de um integrante da famílias ou amigo.

Corrupção é o acto pelo qual o funcionário público que solicita ou aceita um benefício individuo de forma directa ou indirectamente que redundo em seu próprio proveito ou de outra pessoa ou outra entidade

com o fim do caso o funcionário público actua no cumprimento das suas funções.¹⁴ e segundo o conceito do **Banco mundial** a corrupção é o abuso de poder público para o benefício privado. **Juíza Carme Lúcia que foi Juíza conselheira presidente do Tribunal Federal do Brasil** dizia assim corrupção significa que alguém foi furtado alguma coisa mas pelo contrário um todo uma sociedade foi furtada pela escola que deveria ser construída não foi Hospital que deveria não foi porque um grupo exclusivo beneficiou para seu próprio vantagem e em regra são os partidos políticos porque são os que tem o poder nas mãos¹⁵

A corrupção é indubitavelmente um dos males que mais enfermam às economias a nível mundial. Com o objectivo trazer reflexões em torno do assunto a Organização das Nações Unidas (ONU), através da Convenção das Nações Unidas contra a corrupção declarou o dia 09 de Dezembro como o “**Dia Internacional contra a corrupção**”.

O conceito de corrupção é lato, podendo ser aplicado ou caracterizado de acordo o momento e realidade de cada país.¹⁶

CORRUPÇÃO E A SUA CONCEITUAÇÃO

Abstraindo-se o sentido original do termo, que designava a deterioração da matéria orgânica, a conceituação da corrupção compreende basicamente duas tendências, divididas entre as correntes moralistas e legalistas. Para os teóricos de tendências moralistas, o fenómeno consiste essencialmente numa violação de normas éticas aceites por determinada comunidade. Contrapondo-se àqueles, os defensores das correntes legalistas sustentam que a conceituação da corrupção

classe e seu filho vai pensado é normal essa prática e pode o fazer quando crescer, a corrupção deve ser eliminada a partir de casa , nas pequenas famílias, a partir de casa, o funcionário deve deixar de pegar folha de A4 nos serviços porque é de todo, é desfalcar as Instituições onde vivermos.

¹⁶ Idem s, p,

¹⁴ Na competição das Nações Unidas no seu artigo 2º na assembleia geral da ONU do dia 31 de Outubro de 2013.

¹⁵ Palestra sobre a corrupção pelo Procurador José Bwanga na Província de Moxico.

Existido pessoa corrupta, existirá sociedade corrupta existirá Instituições corrupta assim o sistema vai andando, quando um pai vai na escola socilitar para que o filho fica a provada de

está intimamente ligada à idéia de infração de normas jurídicas. Apesar de suas virtudes próprias, ambas recebem críticas: as primeiras, de não possuírem fundamentação científica precisa; as últimas, de restringirem demais as condutas consideradas corruptas pela lei.¹⁷

O professor italiano FRANCO CAZZOLA, abordando com propriedade o tema, diz que a corrupção poder ser conceituada a partir de três critérios: **a** - Critério legalístico, pelo qual *"un comportamento político è corrotto quando viola uno standard formale o una regola di comportamento predisposta da un sistema politico per i pubblici funzionari."* **b** - Critério do interesse público, segundo o qual *"um sistema di ordine pubblico e civile esalta l'interesse comune ponendolo al di sopra di interessi particolari; trasgredire l'interesse comune per interessi particolari è corruzione."* **c** - Critério da opinião pública, pelo qual *"è corruzione ciò che viene considerato tale dal pelo del vopinione pubblica: un atto è presumibilmente corrotto solo se la società lo condanna come tale, e se chi lo compie sente dei sensi di colpa nel comperlo."* Para esse autor o primeiro critério é ao mesmo tempo muito estreito e muito largo, pois *"non tutti gli atti illegali sono necessariamente riconducibili alia corruzione, e non tutti gli atti di corruzione, si sostiene, como illegali"*, o segundo critério *"consente a un politico di giustificare quasi ogni atto affermando che esso è nel vinteresse pubblico"*, o último é muito vago, pois afinal, *"che cosa è Vopinione pubblica?"*.¹⁸ Indaga se resulta de pesquisas, de jornais, do público indiferente ou das elites políticas e se existe diferença entre elas.

2.1 – Tipos de corrupção

¹⁷ Cfr: BRÜNING, Raulino Jacó, a tese: "corrupção: causas e tratamento" tese apresentada no curso de pós-graduação em direito da universidade federal de santa catarina, como requisito à obtenção do título de doutor em direito, Florianópolis, p. 4, 25 de setembro de 1997, a "Quanto à corrupção, a única referência no Código de Hamurabi não é muito precisa. Alude ela a ação do juiz que julgou uma causa, deu uma sentença, mandou retirar um documento selado e depois alterou seu julgamento " b. "O Egito antigo, embora não tenha deixado nenhum documento

Nos tipos de corrupção encontramos corrupção activa e corrupção passiva quando B oferece o dividendo e C recebe estamos perante o sujeito activo da corrupção e sujeito passivo da corrupção.

CORRUPÇÃO ATIVA

Corrupção activa é oferecer ou prometer vantagem indevida a funcionário público, para determiná-lo a praticar, omitir ou retardar acto de ofício , como é chamado a corrupção em Angola "a gasosa".

B vai tratar cédula do seu filho encontra C como funcionário da conservatória de registo civil, B oferece ou prometer a C, vantagem ou seja alguns valores monetário para que C, fizesse o registo com mas brevidade, o acto praticado pelo B, chamámos de corrupção activa. A gasosa como é chamado para o sujeito activo que promete ou seja entregar o dinheiro a funcionário que estiver a exercer o seu trabalho ou seja seu ofício.

CORRUPÇÃO PASSIVA

Corrupção passiva é solicitar ou receber, para si ou para outrem, directa ou indirectamente, ainda que fora da função ou antes de assumi-la, mas em razão dela, vantagem indevida, ou aceitar promessa de tal vantagem.

C recebe que tinha solicitado para seu próprio proveito de B que ia tratar registo de nascimento de seu filho. O acto praticado pelo C é chamado de corrupção passiva.

jurídico escrito, tem-se que os Faraós ditavam o Direito sob inspiração divina, presidiam os julgamentos, e prestavam juramento de punir os corruptos" , c. Os hititas e os hebreus pouco legaram. "Entre as passagens da Bíblia que aludem à corrupção no antigo Direito hebreu, podem ser citados: os capítulos 3 e 6 do Gênesis, o Salmo 51, a Epístola de São Paulo aos Romanos 1,18; 3,9 a 12.

¹⁸ Idem, p .5.

CAUSA E CONSEQUÊNCIA DE CORRUPÇÃO EM ANGOLA

São inúmeros os factores que contribuem para a corrupção em Angola. No consulato da governação do segundo presidente de Angola, muitos dirigentes estava envolvido nesta prática de corrupção virou um Cancro para todos que subia no poder, para se enriqueceram, ninguém tinha coragem de poder denunciar a tá prática nem tão pouco as comunicações sociais o fazia, com a mudança do novo paradigma ou seja com o terceiro presidente da República de Angola assumiu radicalmente essa mudança para os corruptos que possam assumirem as suas consequências, e a Justiça começo a fazer o seu trabalho com muita força e vemos hoje em dia os que era intocável hoje são julgado os altos dirigentes políticos por ter cometido a tal ilicitude.¹⁹

Por causa da corrupção ou seja do sujeito passivo e activo *“quem não tinha pai na cozinha morria de fome”* o que quer dizer com isto se alguém não se fazia de corrupto não teria sobre vivência com dignidade, se alguém não se fazia de sujeito activo da corrupção na administração pública não teria emprego, o seu documento não saia cedo, assim o país foi andando com esse cancro, o actual presidente assumiu para que Angola se afasta dessa prática,²⁰

Quanto a causa e consequência da corrupção em Angola ela é um fenómeno que impede e perturba o crescimento económico nacional e que bloqueia o correto funcionamento interno.

A expressão **“corrupção sistémica”** é utilizada quando a prática de corrupção se torna generalizada e abrange diversos sectores da sociedade, principalmente o governo e grandes empresas de forma que a prática se torne rotineira ou normal, em outras palavras é quando a corrupção se torna parte do sistema de elementos

interdependentes de modo a formar um todo organizado na corrupção.²¹

O mau da corrupção é as escolas que seria construído para o povo angolano não estaria fora do ensino, mas por causa da má prática não se fez, estradas deveria ser construídos não foi feitas os Hospitais deveria ser bem construídas e equipados não foi feita.

Com ao eclodir do conflito armado grande parte do tecido infra-estrutural, empresarial e industrial acabou por ficar degradado. Como consequência ascenderam-se os níveis de desemprego e pobreza em Angola.

Importa realçar que, durante período de conflito muita gente aproveitou enriquecer ilicitamente.

Os níveis de subdesenvolvimento a que o país encontra-se imbuído é um dos principais factores da corrupção em Angola, pois tem contribuído para que ela, ganhe contornos preocupantes, fazendo com que os seus tentáculos ramifiquem-se em todos os sectores da economia desde os privados até os públicos, enfim na sociedade geral.²²

ALGUNS FACTORES QUE ESTÃO NA GÉNESE DA CORRUPÇÃO EM ANGOLA:

- Má distribuição da renda, fazendo com que o fosso entre ricos e pobres seja abismal;
- Economia desestruturada;
- Má remuneração dos funcionários públicos;
- Burocracia excessiva no funcionalismo público;
- Má governação;
- Falta de transparência na gestão do erário público;
- Baixos níveis de educação e formação da população;
- Hábitos e costumes das populações (cultura população)

¹⁹ Cfr: Salomão, Janísio C, Causas e consequências económica da Corrupção em Angola, Portal de Angola, ed. Jorge Eduardo, 11 de dezembro de 2017,

²⁰ Idem,

²¹ Ibidem,

²² Idem s/ n., https://pure.uvt.nl/portal/files/1183995/causes_of_corruptio_n.pdf,

- Falta de responsabilização dos entes públicos e privados;
- Ausência de prestação de contas e informações em grande parte das instituições públicas e privadas;
- Tomadas de decisões centralizadas (Luanda);
- Excesso de poder centralizados em poucas pessoas.

CORRUPÇÃO A NÍVEL DA PROVÍNCIA DO MOXICO NOS ANOS DE 2017 A 2023

Durante muitos anos a corrupção a nível da Província do Moxico, houve o cancro da corrupção e ninguém tinha a iniciativa de denunciar, porque era um sistema e grande homens estavam envolvidos no mesmo acto ilícito, a nível do Governo, Administrações municipais, nas escolas, quando o cidadão pretendia tratar um documento deve estar envolvido na corrupção activa para ser atendido com urgência, “*é a famosa gasosa*”.

Actualmente com a nova governação do Presidente **João Manuel Gonçalves Lourenço**, o paradigma mudou e o povo já tem coragem de fazer denúncia, e estamos a ver os intocáveis estão a ser detidos por causa dessa má influência de corrupção, o Ministério Público que é a entidade da legalização defensor do Estado teve 11 processos da mesma natureza e dos quais houve (5) cinco processos de denúncia por partes dos cidadãos e o ministério público foi ao terreno e constatou que era verdade e formalizou os respectivos processos.

Actualmente o crime da corrupção está plasmado no Novo Código Penal de 11 de Novembro de

2020, no seu capítulo IV, enuncia crimes cometido no exercício de funções públicas e em prejuízo de Funções públicas.

E artigo 358.º enuncia corrupção activa de funcionário, que no exercício da sua função aceitar ou tendo solicitado vantagem para seu próprio proveito o mesmo tem a sua pena descrito no mesmo artigo do Código Penal e o número 3 agrava ainda a pena quando a oferta é para fins ilícito penal²³, o número 7 do mesmo artigo enuncia as penas previstas nos números anteriores são especialmente atenuada quando foram nas seguintes circunstâncias a) O agente tiver praticado o facto sob solicitação do funcionário, directamente ou por interposta pessoa, b) agente denunciar o crime no prazo máximo de 90 dias após a pratica do acto e sempre antes da instauração de procedimento criminal e alínea c) O agente auxiliar concretamente na obtenção ou produção de provas decisivas para a identificação ou captura de outros responsáveis e artigo 359.º corrupção passiva de funcionários, quanto a este artigo o funcionário por si solicitar vantagem por se encontrar num determinado cargo e recebe para o seu próprio interesse o mesmo será punido com a pena de prisão até 2 anos ou com a de multa até 240 dias. Por que o mesmo na qualidade de ser funcionário tendo solicitado vantagem patrimonial e não patrimonial para o seu bem pessoal ou seja sua prática acto de omissão.²⁴

O artigo 360.º do Novo código penal, enuncia corrupção activa de magistrado ou árbitro, e o artigo 361.º, corrupção passiva de magistrado ou árbitro, coloca limitação no céu exercício enquanto Magistrados não deve estar na prática de corrupção quando estiver no exercício das suas funções.²⁵

²³ Quem, por si ou por interposta pessoa, com o seu consentimento ou ratificação, oferecer, der ou prometer vantagem patrimonial ou não patrimonial á funcionário ou à pessoa especialmente obrigada à prestação de serviço público, ou à terceira pessoa com o conhecimento deles, para realizar acto ou omissão inerentes aos deveres do respectivo cargo ou função, é punido com pena de prisão até 2 anos ou com a de multa até 240 dias.

²⁴ Número 1 do artigo 359.º do NCP de 11 de Novembro de 2020, enuncia o seguinte, O funcionário que, por si ou por

interposta pessoa com o seu consentimento, solicitar ou aceitar, para si ou para terceiro, vantagem patrimonial ou não-patrimonial, se a sua promessa, para prática acto ou omissão inerente aos deveres do cargo ou função, ainda que anteriores àquela solicitação ou aceitação, é punido com pena de prisão até 2 ano ou com a de multa até 240 dias.

²⁵ Art.º 360.º, Quem oferecer, prometer ou conceder, por si ou por interposta pessoa com o seu consentimento, uma vantagem patrimonial ou não patrimonial que não seja devida a Magistrado Judicial, do Ministerio Público ou árbitro para

Portando, a primeira modalidade, consiste nas condutas de aceitar ou solicitação de vantagem por parte de funcionário no exercício das suas funções e sempre por causa delas, estamos assim perante um crime específico próprio, pois para efeitos do preenchimento do tipo objectivo é obrigatório que o autor material do crime seja funcionário, em contrapartida, e a segunda modalidade prevê a oferta ou promessa de vantagem a funcionário no exercício da sua função, por causa dela mas por um qualquer agente comum.²⁶. para o Magistrados são prisão efectiva porque são pessoa que se da com as normativas, e são moral da sociedade não deve estar imbuído no acto de corrupção passiva e activa. Como vai ser para uma sociedade qual o exemplo deve dar na sociedade se eles são espelho.

AS CONSEQUÊNCIAS DA CORRUPÇÃO:

- Atraso ou baixas taxas de crescimento e desenvolvimento do país;
- Encarecimento das despesas públicas (correntes e de capital) devido à sobrefacturação;
- Aumento das taxas de desemprego da população;
- Aumento das taxas inflacionárias;
- Evasão fiscal;
- Fuga do investimento directo estrangeiro;
- Elevadas taxas de pobreza;
- Aumento das desigualdades distribuição da riqueza;
- Baixo investimento no sector social;
- Aumento das taxas de mortalidade;
- Redução da esperança de vida;
- Baixo índice de alfabetização e educação;
- Aumento das assimetrias locais;

A experiência internacional mostra que, em países com elevado grau de corrupção,

realizar ou por ter realizado um acto inerente ao seu cargo ou função, é punido com a pena de prisão até 5 anos. E o número 2 agrava a pena quando é para praticar acto ilícito. O art.º 361.º, enuncia a corrupção passiva de Magistrado ou árbitro, e no seu n.º 1 o Magistrado judicial, do Ministerio Público ou árbitro que solicite, exija ou aceite, para si ou para terceiro, promessa de vantagem ou vantagem que não seja

grupos de lobby se encastelam nos centros decisórios, passando a obter privilégios que não têm correspondência com a sua competência, com efeitos muito negativos sobre a produtividade. Mostra, também, que quanto maior a transparência na gestão do dinheiro público e o grau de escolaridade da população, menores os níveis de corrupção nos países. Se o desafio é grande, os benefícios são inequívocos. **(Pinotti, 2016, p. 123)**

Concludentemente, podemos salientar que o combate à corrupção é um processo, pois a mesma está intrinsecamente relacionada com os níveis de organização, crescimento e desenvolvimento de qualquer país.

No caso concreto de Angola, à luta ou combate à corrupção deve deixar de ser demagogia e tornar-se pragmática, pois existem enormes legislações e diplomas legais que necessitam apenas de serem efectivados ou materializados, para que tal aconteça, deverá exigir um envolvimento de todos os actores sociais, desde os menores sem muita expressão aos maiores. A sociedade criou, alimentou e instituiu a corrupção de tal modo que, ela encontra-se enraizada na nossa sociedade, por isso, somos todos convidados a nos envolver, pois em muitos dos casos em pequenos gestos ou actos somos fomentadores activos ou passivos da corrupção. Para tal, a cultura da impunidade deve ser ultrapassada e previamente combatida e a justiça deve ser tempestiva. Tal conforme destacou o Presidente da República no discurso de tomada de posse *“a justiça desempenha um papel central no resgate do sentimento de confiança nas instituições do Estado, porque os cidadãos precisam de acreditar que ninguém é rico ou poderoso demais para se*

devida para praticar ou não praticar, por ter efectivamente praticado ou não, acto inerente ao seu cargo ou função, ainda que anteriores àquela solicitação, exigência ou aceitação, é punido com pena de prisão de 1 a 5 anos.

²⁶ Ibidem, p. 27.

furtar a ser punido, nem ninguém é pobre de mais ao ponto de não poder ser protegido”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir esta temática do crime de corrupção é necessário que toda sociedade se empenhe na denúncia para que este mal de corruptor e corrupto não seja influenciada para novas gerações e os Tribunais seja severa na aplicação do que está estatuído nos diplomas legais.

Para acabar com a corrupção primeiro devemos entendê-la. É por isso que examinamos o que causa a corrupção e o que funciona contra elas e para acabar com a mesma, defendemos que o poder praticado seja responsabilizado, em toda parte.

Com efeito, o legislador optou por sistematizar sob a mesma epígrafe, duas modalidades inequivocamente autónomas e que prevêem diferentes tipicidades e molduras legais, contudo, quer estejamos perante uma solicitação ou aceitação de vantagem que “lado passivo”, quer perante uma dádiva de promessa de vantagem “lado activa”, existe um ponto comum entre elas que é a consumação de ambos os ilícitos típicos, que se incrimina nos artigos 359.º, 360.º e ss. Do Novo Código penal.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, J. Eduardo. Metodologia do Trabalho Científico. Lisboa. Escolar Editora. 2009.

ABDALLA, Taynara Amaral de Castro Zappalá, Corrupção Passiva e Corrupção Ativa, Brasília, 2015.

CARVALHO, Ana Margarida Marques Mateus de, Branqueamento de capitais, Lisboa, Março de 2016.

SANTOS, Cláudia Cruz, Os Crimes de Corrupção, Coimbra, 2016.

FONSECA, Ricardo de Sousa, Corrupção pelo Exercício de Funções Públicas, Coimbra, 2017.

ALMEIDA, Inês Domingues Mineiro Correia de, a diferença entre o crime de corrupção e o crime de recebimento Indevido de Vantagem, escola do porto, 2019.

MENDES, Paulo de Sousa, 2ª Edição Pós-graduação sobre o regime Jurídico da prevenção e da Luta contra a corrupção, branqueamento de capitais e o crime organizado, leccionada no dia 28.01.2021, na cidade do Huambo.

RIOS, José Arthur. A Fraude Social da Corrupção. In: LEITE, Celso Barroso (organizador) Sociologia da Corrupção. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987. 174p.

Constituição da República de Angola, Imprensa Nacional – EP., 1ª edição, 2010.

**AULAS COM CRIANÇAS PEQUENAS NA PANDEMIA:
A IMPORTÂNCIA DOS REGISTROS PEDAGÓGICOS
CLASSES WITH SMALL CHILDREN IN THE PANDEMIC:
THE IMPORTANCE OF PEDAGOGICAL RECORDS**

ISSN: 2595-8704. DOI: 10.29327/2323543.23.1-12

Maria Patriciana Alexandre Costa ¹

Adriana Araújo Junquillo ²

Lucenira Dantas Vidal ³

Francisca Tarciana Lopes Duarte ⁴

RESUMO

Os registros pedagógicos são importantes ferramentas que podem auxiliar os professores e professoras no fazer pedagógico diário, deixando em evidência o processo educativo realizado com as crianças. Nesse caso, o presente trabalho tem como tema aulas com crianças pequenas na pandemia: a importância dos registros pedagógicos. O qual foco no objetivo de refletir sobre a importância dos registros pedagógicos durante as aulas remotas com crianças pequenas, trazendo neste contexto os seguintes questionamentos: Qual a importância dos registros pedagógicos durante as aulas remotas com crianças pequenas no período pandêmico? Por quê registrar? Trata-se de uma pesquisa bibliográfica que será realizado com a contribuição de alguns autores como Ostetto (2018), Fochi (2019), Galardini e Lozzelli (2017), Proença (2022) e documentos como a Base Nacional Comum Curricular que darão embasamento teórico ao trabalho aqui descrito. Diante dos estudos, inferimos que os registros pedagógicos são importantes instrumentos de reflexão e organização do fazer docente, e que possibilitam o fortalecimento de vínculos entre educadores, crianças, gestores e familiares, permitindo que todos, estejam envolvidos e sejam participantes ativos da educação das crianças.

PALAVRA-CHAVE: registros pedagógicos; aula remotas; práticas pedagógicas.

ABSTRACT

Pedagogical records are important tools that can help teachers in their daily pedagogical work, highlighting the educational process carried out with children. In this case, the theme of this paper is classes with young children in the pandemic: the importance of pedagogical records. It focuses on the objective of reflecting on the importance of pedagogical records during remote classes with young children, raising the following questions in this context: What is the importance of pedagogical records during remote classes with young children during the pandemic? Why record? This is a bibliographic research that will be carried out with the contribution of some authors such as Ostetto (2018), Fochi (2019), Galardini and Lozzelli (2017), Proença (2022) and documents such as the National Common Curriculum Base that will give theoretical basis to the work described here. Based on these studies, we infer that pedagogical records are important tools for reflecting on and organizing teaching, and that they make it possible to strengthen links between educators, children, managers and family members, allowing everyone to be involved and active participants in children's education.

KEYWORDS: pedagogical records; remote classes; pedagogical practices.

¹ Mestranda em Ciências da Educação pela ACU – Absolute Christian University Especialista em Gestão e Coordenação- FVJ- Faculdade Vale do Jaguaribe, Especialista em Educação Infantil- Plus Educação, Graduada em Pedagogia – UECE- Universidade Estadual do Ceará. **E-MAIL** :patriciana.leo@gmail.com. **CURRÍCULO LATTES**: lattes.cnpq.br/5750334705424025

² Mestranda em Ciências da Educação pela ACU – Absolute Christian University Especialista em Psicomotricidade- UECE- Universidade Estadual do Ceará, Especialista em Educação Especial- UVA- Universidade Estadual vale do Acaraú, Especialista em Tecnologias Digitais na Educação- FA7- Faculdade Sete de Setembro, Graduada em Pedagogia-UVA- Universidade Estadual Vale do Acaraú. **E-MAIL**: adrianaaraujojunquillo@yahoo.com.br. **CURRÍCULO LATTES**: https://lattes.cnpq.br/3308397689361011

³ Mestranda em Ciências da Educação pela ACU – Absolute Christian University Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica – FAIBRA- Faculdade Integrada do Brasil, Graduada em Pedagogia- ULBRA- Universidade Luterana do Brasil. **E-MAIL**: luceniravidal@outlook.com. **CURRÍCULO LATTES**: lattes.cnpq.br/4220315270494535

⁴ Mestranda em Ciências da Educação pela ACU – Absolute Christian University, Graduada em Pedagogia- Faculdade Kurios. **E-MAIL**: tarcianaama2013@gmail.com. **CURRÍCULO LATTES**: lattes.cnpq.br/5922886311097063

INTRODUÇÃO

Nessa perspectiva, consideramos que é importante debatermos sobre essa temática a partir das inquietações sobre os registros pedagógicos realizados pelos educadores e educadoras, os quais podem auxiliar na reflexão e na organização das práticas pedagógicas, no sentido de aperfeiçoar cada vez mais a metodologia de ensino e acompanhar o desenvolvimento das crianças da educação infantil assegurando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento propostos pela Base Nacional Comum Curricular através dos eixos estruturantes que são as interações e a brincadeira

Durante a pandemia, se tornou ainda mais necessário realizarmos tais registros pedagógicos, uma vez que, ao registrar o fazer pedagógico, as experiências das crianças são parametrizadas e estruturadas a partir de uma base científica e metodológica. Além desse ponto, consideramos que é de fundamental importância estudos e discussões sobre o uso desse instrumento pedagógico na escola atual.

A partir da situação atual, decorrente das questões de saúde pública, ocasionada por um estágio de pandemia fomos, subitamente, impulsionados a trabalhar de forma remota, através do ensino a distância, com crianças pequenas. Assim, rodeados de dúvidas e incertezas, inseguranças e ao mesmo tempo com necessidades imediatas, tivemos que criar um cenário em que as aulas remotas tiveram que ser realizadas de forma mais adequada possível. Diante desse modelo de ensino, que passamos a reinventar e organizar as práticas pedagógicas adaptando-as para essa nova realidade. Algo que demonstrou a necessidade de inovar, de estudar, de pensar uma maneira didática e pedagógica de ensinar as crianças de forma virtual, uma modalidade de ensino antes usada com adultos.

Nesse momento atípico, para a educação infantil, as ações reforçam cada vez mais as necessidades dos registros pedagógicos, de tudo que foram sendo construídos, de um lado, pelos professores, professoras

e de outro, pelos familiares que acompanharam seus filhos a luz de orientações e mediações educacionais, principalmente sobre as atividades que precisavam ser produzidos, uma vez que com a pandemia uma nova história na educação passou a ser escrita e trabalhada.

Existia uma percepção de que o cenário era de caos e de insegurança. Porém, tínhamos e ainda temos um propósito, que é o fato de precisarmos estimular os familiares, as crianças envolvidas nesse processo para que possam entender e compreender essa modalidade de ensino. No caso, os familiares eram a ponte ou janela, para chegar até as crianças pequenas e para isso, tínhamos que trabalhar com eles as ideias, as necessidades sobre a educação e convencê-los do quão importante é realizar tais propostas com as crianças.

Além desses fatores, consideramos o fato de que foi necessário pensar e propor atividades didáticas e metodológicas a partir da compreensão e execução mais interativa e dinâmica, entre familiares e as crianças. Seja através de materiais que os familiares tivessem em casa, para tornar a atividade estimulante, lúdica e prazerosa para os alunos e alunas, seja no fato da relação do ensino, na mediação com o material e os filhos e filhas.

Então, a cada ideia que foram pensadas, produzidas e realizadas, diversos aspectos passaram a serem registrados, aperfeiçoados, estimulados, no sentido de que esses registros pedagógicos que foram feitos, por meio de fotografias, áudios, vídeos, diálogos com os familiares, portfólios entre outros, são instrumentos que começamos a escrever a essa parte da história da educação, em um período nunca imaginado e tais registros, servirão de para outros educadores, educadoras, familiares e comunidade escolar, como material de estudos posteriores.

Nessa perspectiva, consideramos que é importante debatermos sobre essa temática a partir das inquietações sobre os registros pedagógicos realizados pelos educadores e educadoras, os quais podem auxiliar na reflexão e na organização das práticas pedagógicas, no sentido de aperfeiçoar cada vez mais a metodologia

de ensino e acompanhar o desenvolvimento das crianças da educação infantil assegurando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento propostos pela Base Nacional Comum Curricular através dos eixos estruturantes que são as interações e a brincadeira.

OBJETIVO GERAL

Refletir sobre a importância dos registros pedagógicos, utilizando esse instrumento para construção e organização do fazer docente, destacando a importância de si registrar e de acompanhar o desenvolvimento global da criança, utilizada como ferramenta pedagógica para o aprimoramento da aprendizagem nos aspectos cognitivos, emocionais, motores e sociais.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, com abordagem básica e enfoque de cunho bibliográfico. Embasado nas ideias e escritas dos autores como: Ostetto (2018), Fochi (2019), Galardini e Lozzelli (2017), Proença (2022) e documentos como a Base Nacional Comum Curricular, estes pesquisados e baixados através de sistema virtual em bases de sites científicos que foram: Scielo, Pubmed e Banco de Dados do Ministério da Educação e Banco de Teses e Dissertações que darão embasamento teórico ao trabalho aqui descrito. Diante dos estudos, inferimos que os registros pedagógicos são importantes instrumentos de reflexão e organização do fazer docente, e que possibilitam o fortalecimento de vínculos entre educadores, crianças, gestores e familiares, permitindo que todos, estejam envolvidos e sejam participantes ativos da educação das crianças.

PANDEMIA E SEUS DESDOBRAMENTOS NA EDUCAÇÃO

Durante a pandemia, se tornou ainda mais necessário realizarmos tais registros pedagógicos, uma vez que, ao registrar o fazer pedagógico, as experiências das crianças são parametrizadas e estruturadas a partir de uma base científica e metodológica. Além desse ponto, consideramos que é de fundamental importância estudos e discussões sobre o uso desse instrumento pedagógico na escola atual.

Percebemos também que, se para os jovens e adultos foram experiências desafiadoras, então, podemos imaginar e compreender o que esse processo representa para as crianças tão pequenas, principalmente para aquelas que nem acesso tem as tecnologias educacionais ou da comunicação. Consideramos ainda, que embora exista elementos desafiadores, complexos, conseguimos compreender um fato significativo sobre as aulas remotas, elas têm a perspectiva para uma criação e fortalecimento de vínculos, entre escola, os familiares e as crianças. Uma vez que exista a necessidade de os familiares estarem acompanhando de forma direta e participando ativamente da educação de seus filhos e/ou filhas.

Nessa perspectiva o artigo tem como objetivo refletir sobre a importância dos registros pedagógicos durante as aulas remotas com crianças pequenas. Dessa forma, segue o questionamento: Qual a importância dos registros durante as aulas remotas com crianças pequenas no período pandêmico? Por quê registrar? Desse modo, o presente trabalho tem como proposta de ser um artigo bibliográfico, que será realizado com a contribuição de autores como Ostetto (2018), Fochi (2019), Galardini e Lozzelli (2017), Proença (2022) e outros que darão embasamento teórico ao trabalho aqui descrito.

Nessa proposta, consideramos que existe uma importância metodológica e pedagógica desses registros na escola atual, particularmente diante das situações que foram e estão sendo vivenciadas, uma vez que auxiliam na organização dos trabalhos educacionais e institucionais, durante e depois da situação da pandemia.

É primordial que no contexto de aulas presenciais, os registros se tornam ainda mais importantes e interessantes, pois professores e professoras observam de perto as descobertas das crianças, as formas como elas brincam e interagem com o mundo ao seu redor, ou seja, como as crianças aprendem e quais as estratégias que utilizam no seu aprender. No entanto, no contexto atual, o registrar também se tornou muito relevante pois servirá como um documento valioso com informações das crianças observadas pelos educadores, familiares e coordenadores.

Segundo Galardini e Lozzelli (2017), o processo de documentar significa uma forma de comunicar, através de um registro, algo que a partir de parâmetros definidos deve ser considerado importante ou significativo para arquivamentos. Dessa forma, é preciso compreender a importância de fazer um levantamento, através de observações, análises e para que seja possível realizar registros e documentações das atividades realizadas, focando nas aprendizagens das crianças durante o período remoto, principalmente, tratando-se de crianças pequenas e bem pequenas.

Os registros nesse contexto, ganham ainda mais relevância para que os professores, professoras possam refletir sobre as práticas pedagógicas que foram realizadas com as crianças pequenas e bem pequenas e para que as instituições educacionais tenham uma documentação, através dos registros de todas as vivências realizadas com as crianças. Vale destacar também que é muito importante registrar informações sobre as crianças que não foram alcançadas através do vídeo aulas para que se possa ter um olhar ainda mais atento e minucioso em relação a esta criança que por alguma razão ficou impedida de participar desse ensino remoto. Ao registrar o educador observa melhor sua prática, onde acertou, quais os possíveis erros e falhas que poderão ser corrigidos.

É preciso reforçar que os registros pedagógicos são instrumentos didáticos e metodológicos que têm base em processos teóricos e científicos, ou seja, a partir

da narrativa da própria prática, os professores e professoras poderão construir suas próprias teorias, fazendo reflexões acerca da experiência vivenciada buscando aprimorar o seu fazer pedagógico e garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças assegurados por lei. É através da observação e do registrar que professores e professoras conhecem ainda mais as crianças atendidas, seus gostos, necessidades, seus ritmos, preferências.

Outro ponto importante, os registros pedagógicos devem ser instrumentos das instituições de ensino, não instrumentos individuais. De acordo com Proença (2022) os cadernos de registros são caracterizados como memórias, trocas, diálogos dos professores e professoras, consigo mesmos e com os demais profissionais da educação que fazem parte do grupo escolar, incluindo a gestão escolar e a coordenação pedagógica. Para a autora, uma vez que esses registros são socializados, contribuem para o desenvolvimento profissional de toda a comunidade escolar, principalmente diante do fato de que registrar é uma forma de organização, avaliação e reflexão dos trabalhos dos profissionais que atuam na educação de crianças, jovens e adultos na sociedade.

Assim, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), sabemos que as crianças aprendem por meio das interações e das brincadeiras. A partir dos direcionamentos que destacamos nas orientações desse documento normativo, existem seis direitos de aprendizagem que devem ser observados, os quais estão citados a seguir: “Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar-se, Conhecer-se” (p. 38) e considerando esses direitos, são estabelecidos ainda, cinco campos de experiências que contemplam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que devem ser considerados e priorizados nas vivências proporcionadas às crianças. o eu, o outro e o nós

Ainda de acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018, p. 25), as experiências

educacionais envolvem:

- O eu, o outro e o nós
- Corpo, gestos e movimentos
- Traços, sons, cores e formas
- Escuta, fala, pensamento e imaginação
- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Nesse direcionamento, entendemos a partir do documento supracitado, que o brincar se configura no dia a dia da infância, favorecendo aprendizagens para o desenvolvimento integral das crianças.

Nesse sentido, Eyer et al (2006, p. 235), reforça que: “[...] O brincar promove o desenvolvimento – e em diversas áreas. [...] ele promove a resolução de problemas e criatividade, aumenta o poder de concentração da criança e estimula o desenvolvimento social. [...]”. Compreendemos assim, que todos os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças precisam ser garantidos, por isso, a necessidade de refletirmos e repensarmos a prática pedagógica observando atentamente se tais direitos estão sendo priorizados pela escola e pela família e é através dos registros que essas questões poderão ser confirmadas.

Então, consideramos que para o desenvolvimento integral das crianças, são cada vez mais necessárias ações de mediação pelos profissionais da educação, dentre eles professores e professoras, dos adultos que acompanham de perto e buscam atender as necessidades e as peculiaridades de cada criança. No espaço de educação infantil, os professores e professoras, precisam organizar suas ações para propor experiências que auxiliem no desenvolvimento das crianças e para isso, são necessários planejamentos, organização de espaços, separação de brinquedos e situações que busque despertar estímulos, motivações, inquietações, ideias e participações nas crianças, para que estas adquiram uma aprendizagem significativa.

Isso significa que, é muito importante que a gestão escolar, a coordenação pedagógica, professores e

professoras acompanhem de perto a educação das crianças, de forma que seja possível uma mediação pedagógica das experiências, objetivando desenvolver habilidades psicomotoras, cognitivas, sociais, afetivas.

Assim, compreendemos que é relevante realizar registros das aprendizagens das crianças com base em critérios científicos, conceituais e pedagógicos, ao invés de registros com base numa ideia social, cultural de paradigmas e estigmas.

Nesse ponto, reforçamos que essas documentações, registros, que tem como base as ações pedagógicas um ponto de consenso, conforme Simiano (2018, p. 168), que entende;

Em comum, ressaltamos a importância deste processo para dar visibilidade às experiências das crianças e dos adultos. O ato de documentar, nessa ótica, configura-se como um “processo cooperativo que ajuda os professores a escutar as crianças com quem trabalham, possibilitando assim, a partir da documentação a construção de experiências significativas com elas”. (Edwards, Gandini, & Forman, 2002, p.84). As documentações são testemunhos que dão às instituições e às pessoas, ali inseridas, memória e consistência histórica.

Desse modo, é fundamental que os professores e professoras, com apoio da gestão escolar e coordenação pedagógica documentem, organizem, desenvolvam ações sobre os processos educativos relacionados às aprendizagens das crianças, a fim de conhecê-los, compreendendo, aspectos e particularidades de como cada criança se desenvolve ao longo do ano letivo, seja através do ensino à distância ou através de aulas presenciais, uma vez que o instrumento tem como propósito fornecer informações e subsídios para os profissionais da educação possam trabalhar as atividades, os planejamentos com as crianças, no sentido de que terão informações importantíssimas a respeito do trabalho desenvolvido junto às crianças e podem organizar uma metodologia de ensino que seja possível

favorecer as habilidades desenvolvidas por cada uma.

A documentação pedagógica é um instrumento que ajuda não só no que tange os conhecimentos a respeito das crianças, mas auxilia também na reflexão sobre as práticas pedagógicas. As formas de registrar para a documentação podem variar, não se resume apenas a escrita. De acordo com Simiano (2018, p. 170), o documento pode trazer:

Imagens, desenhos, fotografias, objetos bi e tridimensionais, vídeos e escritos contam a história de crianças e adultos que vivem juntos e compartilham a vida em instituições educativas. Assim como “as crianças têm cem linguagens”, também os professores podem ter cem formas de documentar.

Assim, compreendemos que a prática de registrar, faz com os profissionais da educação, especificamente os professores e professoras, entendam e compreendam as descobertas, as habilidades, as potencialidades e as capacidades cognitivas das crianças, uma vez que vão estudando, acompanhando detalhes significativos sobre a forma como a criança está se desenvolvendo, interagindo, participando. Isso significa que os profissionais da educação terão um olhar metodológico, científico e uma escuta pedagógica para cada criança em sua individualidade, valorizando cada experiência vivida pelas crianças em sua singularidade. Portanto, o registro é um documento e não deixa de ser instrumento de trabalho de professores e professoras auxiliando a repensar sua prática e rever seu planejamento.

Outra questão muito relevante, é que os registros realizados de forma remota ou nas aulas presenciais fiquem disponíveis na instituição ao alcance dos familiares, para que estes possam ter uma ação mais atuantes e participantes da vida escolar dos filhos e/ou filhas, uma vez que através desses registros pedagógicos, os familiares terão acesso as informações sobre as experiências educacionais vivenciadas pelas crianças que

passavam mais tempo no ambiente escolar, no caso do ensino remoto, mas com o retorno as escolas os registros das crianças não devem ficar restritos a situações institucionais.

Desse modo, os familiares, por variadas razões, que não conseguem acompanhar, participar ativamente ou se envolver na educação dos filhos e/ou filhas sobre o que está sendo trabalhado e o que foi aprendido pelas crianças tem acesso a informações, dados através de registros que possibilita um entendimento e compreensão mais significativa da aprendizagem.

Então, o acesso aos registros pedagógicos dos processos de aprendizagens das crianças, no contexto escolar, possibilita que os familiares conheçam projetos educativos, didáticas utilizadas, metodologias de ensino, etapas do desenvolvimento e características pedagógicas que são trabalhadas, buscando o desenvolvimento e aprendizagens das crianças e além de ter um panorama sobre a forma que o(s) filho(s) e/ou filha(s) interagem diante das propostas de ensino e aprendizagem.

Para Mello et al (2017), a documentação pedagógica das crianças ajuda nos entendimentos, compreensões, interpretações sobre os processos de aprendizagem que são importantes e fundamentadas, principalmente em relação ao desenvolvimento cognitivo, emocional, motor das crianças.

Dessa forma, as experiências educacionais vivenciadas pelas crianças dentro do ambiente escolar, irão ultrapassar os muros dela, uma vez que serão compartilhadas com os familiares, com os profissionais da educação e com a comunidade escolar, destacando e valorizando os momentos de aprendizados significativos. Nesse caso, as aprendizagens significativas de todas as crianças através de memórias, de vivências, de saberes e conhecimentos que são registradas, mudam ideias e percepções sobre o ensino que se tem sobre o contexto escolar e trazendo os familiares para serem atuantes e ativos na educação de seus filhos e filhas.

A partir desse direcionamento, consideramos que as aulas no contexto remoto ou presenciais, requerem que os professores e as professoras continuem com a prática dos registros pedagógicos, para que sua prática educativa seja cada vez mais repensada, aprimorada, acompanhada. Assim, registrar o desenvolvimento pedagógico das crianças são atividades profissionais que os professores e as professoras devem trabalhar diariamente.

Durante o período pandêmico, é possível que algumas escolas se utilizem dos portfólios, como forma de registro pedagógicos das experiências propostas para as crianças durante o ensino remoto. Nesse caso, os registros em portfólios, narram as experiências significativas e vivenciadas pelas crianças junto aos familiares. Tais vivências são registradas através de fotos, pequenos vídeos, áudios, depoimentos e enviadas pelos pais diariamente para os professores e professoras. Com essa dinâmica educacional, as instituições de ensino, através do ato de registrar, motivam que os professores e as professoras narrem, com percepções pedagógicas, através com detalhes, cada momento do aprendizado, participação, interação, socialização das crianças, principalmente durante suas atividades na creche, valorizando-a e deixando no centro do processo de aprendizagem.

Diante do exposto, percebemos que tanto no ensino remoto quanto no presencial, os professores e professoras, precisam estar atentos, estudando e aprendendo sobre cada informação a respeito da aprendizagem das crianças, seja no contexto de aulas remotas que os professores e as professoras contam, principalmente com o apoio dos familiares, para que os registros pedagógicos aconteçam e representem as experiências educacionais vivenciadas pelas crianças e que são acompanhadas, como deve ser no ambiente institucional, das aulas presenciais que precisam ser trabalhadas e planejadas formas de acompanhar o desenvolvimento educacional.

Para Proença (2022, p. 58) “Os cadernos de registros caracterizam-se, por excelência, como lugares de memória, um espaço de trocas, intercâmbios, conversação e diálogos do professor consigo mesmo, com a coordenação e com os demais professores do seu grupo-escola”. Nesse processo, compreendemos que é um trabalho em conjunto, no qual, professores, professoras, gestores escolares, crianças, familiares e coordenação pedagógica caminham juntos para transformar em registros pedagógicos, os saberes, aprendizados, dos alunos e alunas durante as formações iniciais da educação básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que o ato de registrar os aprendizados, as experiências pedagógicas, que são proporcionadas as crianças, permite que os professores e professoras, coordenação pedagógica, gestores escolares, familiares revisitem as ações propostas, refletindo sobre pontos didáticos e metodológicos do fazer pedagógico, buscando uma proposta de flexibilização, de adequação e de aprimoramento, para que cada vez mais o ensino tenha significado e as aprendizagens, o desenvolvimento integral das crianças possa ser viabilizado.

Assim, os registros pedagógicos servirão para refletirmos sobre o quê, para quê e porque fazemos, com a possibilidade de adequações, planejamentos, estratégias de ensino e revisão das práticas pedagógicas. Nesse sentido, tentamos nesse processo responder aos questionamentos iniciais do presente trabalho referente a importância dos registros pedagógicos durante as aulas remotas com crianças pequenas e além de motivar entendimentos, reflexões sobre o uso prática e diário dos registros e do ato de registrar, deixando assim, algumas inquietações para estudos futuras. Consideramos que os registros pedagógicos são uma importante ferramenta de trabalho, que permite que professores e professoras acompanhem e revisitem as aprendizagens e

desenvolvimentos não só das crianças, mas também, aprendizados pessoais dos profissionais da educação, uma vez que percebemos que é necessário cada profissional refletir sobre sua prática pedagógica, sobre seu fazer diário, junto as crianças.

Por isso, o ato de registrar, possibilita que profissionais da educação repense, organizem e atuem, sobre o seu próprio saber, o que sabe, o que ainda pode aprender, quais perspectivas devem ser readequadas e os caminhos a seguir na atuação pedagógica. Reiteramos que os registros pedagógicos são uma importante ferramenta de trabalho, que permite que professores e professoras acompanhem e revisitem as aprendizagens e desenvolvimentos não só das crianças, mas também, aprendizados pessoais dos profissionais da educação, uma vez que percebemos que é necessário cada profissional refletir sobre sua prática pedagógica, sobre seu fazer diário, junto as crianças. Por isso, o ato de registrar, possibilita que profissionais da educação repense, organizem e atuem, sobre o seu próprio saber, o que sabe, o que ainda pode aprender, quais perspectivas devem ser readequadas e os caminhos a seguir na atuação pedagógica.

Destacamos ainda na construção deste trabalho, que além dos professores e gestores da escola, as famílias, crianças e a comunidade, poderão acompanhar de perto os processos de aprendizagens vividos pelos seus filhos e filhas dentro da instituição de ensino, conhecendo assim, como acontece a construção do conhecimento dos alunos e alunas dentro do ambiente escolar. Ressaltamos ainda que, a prática dos registros pedagógicos em sua atuação pedagógica, tende por fortalecer vínculos entre os profissionais da educação, as crianças, coordenação escolar e familiares, uma vez que permite aos envolvidos que sejam mais participantes, ativos nos momentos vividos e construídos pelas crianças. Por fim, apresentamos as conclusões sobre a temática estudo realizada através das colocações e argumentações que foram apresentadas a fim de que

sejamos profissionais da educação mais reflexivos, investigativos, críticos, aprendizes, buscando desenvolver um trabalho significativo que visa a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Assim, é preciso deixar espaços abertos para novas reflexões, inquietações, investigações e pesquisas sobre a temática abordada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Governo Federal. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. Educação é a base.** Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acessado em: 21/05/2022.

EYER, Diane et al. **Einstein teve tempo para brincar: como nossos filhos realmente aprendem e porque eles precisam brincar.** Tradução: Vitória Davis. Rio de Janeiro: guarda-chuva, 2006.

GALARDINI, Anna Lia; LOZZELLI, Sônia. **Dar visibilidade aos acontecimentos e aos itinerários de experiência das crianças nas instituições para a pequena infância.** In: MELLO, Suely Amaral et al (Orgs). Documentação pedagógica: teoria e prática. São Carlos: Pedro e João, Ed, 2017. 131p.

MELLO, Suely Amaral et al (Orgs). **Documentação pedagógica: teoria e prática.** São Carlos: Pedro e João Editores, 2017, 131p.

MENDONÇA, Cristina Nogueira de. **A documentação pedagógica como processo de investigação e reflexão na educação infantil.** 2009. 132 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2009. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/102213>>. Acesso em: 13 de fevereiro de 2021.

PROENÇA, Maria Alice. **O registro e a documentação pedagógica: entre o real, o ideal...o possível.** Ed. São Paula. Panda Educação, 2022. 264 pp.

SIMIANO, Luciane Pandini. **A documentação pedagógica como narrativa peculiar na creche1 1 Apoio:** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES . **Pro-Posições** [online]. 2018, v. 29, n. 3 [Acessado 7 Junho 2022] , pp. 164-186. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0002>>. ISSN 1980-6248. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0002>.

**EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL:
POSSIBILIDADES E DESENVOLVIMENTO**
**PHYSICAL EDUCATION IN MUNICIPAL PUBLIC SCHOOLS:
POSSIBILITIES AND DEVELOPMENT**

ISSN: 2595-8704. DOI: 10.29327/2323543.23.1-13

Rômulo Lima Cavalcante ¹

RESUMO

O presente trabalho aborda a Educação Física nas escolas públicas municipais, com foco nas possibilidades e desenvolvimento oferecidos por essa disciplina. O problema de pesquisa reside na análise dos desafios enfrentados e das oportunidades proporcionadas pela Educação Física no contexto educacional. Os objetivos deste estudo incluem a investigação dos desafios, como a falta de infraestrutura adequada e a necessidade de formação de professores, bem como a análise das oportunidades de desenvolvimento físico, cognitivo, social e emocional proporcionadas pela Educação Física nas escolas públicas municipais. Para atingir esses objetivos, uma metodologia de pesquisa bibliográfica foi empregada, envolvendo a revisão de estudos e obras relevantes sobre o tema. Essa abordagem permitiu uma análise aprofundada das questões abordadas. Os principais resultados deste estudo revelam que a Educação Física desempenha um papel crucial na formação integral dos alunos, oferecendo oportunidades significativas de desenvolvimento. No entanto, a disciplina enfrenta desafios que incluem infraestrutura inadequada, necessidade de formação de professores, inclusão de alunos com necessidades especiais e uma percepção estereotipada como mero "fazer por fazer". Conclui-se que é fundamental superar esses desafios, promovendo a Educação Física como parte integrante do currículo escolar, reconhecendo e valorizando suas contribuições para o desenvolvimento físico, cognitivo, social e emocional dos alunos. Colaborações entre educadores, gestores e formuladores de políticas são essenciais para alcançar esse objetivo, proporcionando uma educação de qualidade e inclusiva nas escolas públicas municipais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física. Desenvolvimento Integral. Desafios.

ABSTRACT

This study focuses on Physical Education in municipal public schools, with an emphasis on the possibilities and development it offers as a discipline. The research problem revolves around the analysis of challenges faced and opportunities provided by Physical Education in an educational context. The objectives of this study encompass the investigation of challenges, such as inadequate infrastructure and the need for teacher training, as well as the analysis of opportunities for physical, cognitive, social, and emotional development provided by Physical Education in municipal public schools. To achieve these objectives, a bibliographic research methodology was employed, involving the review of relevant studies and literature on the topic. This approach allowed for an in-depth analysis of the issues at hand. The main findings of this study reveal that Physical Education plays a crucial role in the holistic development of students, offering significant opportunities for growth. However, the discipline faces challenges, including inadequate infrastructure, the necessity for teacher training, the inclusion of students with special needs, and a stereotyped perception as merely "doing for the sake of doing." It is concluded that overcoming these challenges is fundamental, promoting Physical Education as an integral part of the school curriculum, recognizing and valuing its contributions to the physical, cognitive, social, and emotional development of students. Collaborations among educators, administrators, and policymakers are essential to achieve this goal, ensuring a quality and inclusive education in municipal public schools.

KEYWORDS: Physical Education. Holistic Development. Challenges.

¹ Mestrado em andamento em Mestrado em Ciências da Educação pela ACU - Absolute Christian University, Especialização em Educação Física pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba, FALC. Graduação em Educação Física pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, UVA-CE, Brasil. E-MAIL: romuloamd@hotmail.com. CURRÍCULO LATTES: lattes.cnpq.br/2924344514830988

INTRODUÇÃO

A Educação Física, como componente essencial do currículo escolar, desempenha um papel de destaque na formação integral dos indivíduos, contribuindo não apenas para o desenvolvimento físico, mas também para a construção de habilidades sociais, emocionais e cognitivas (Pizani et al., 2016). No âmbito da escola pública municipal, a Educação Física assume uma dimensão ainda mais significativa, uma vez que, muitas vezes, ela representa um dos principais meios de acesso dos estudantes a práticas esportivas, atividades físicas e conhecimentos relacionados à saúde (VENÂNCIO; DARIDO, 2012).

Em um contexto marcado por desigualdades socioeconômicas e educacionais, a Educação Física se apresenta como um instrumento de democratização do acesso ao conhecimento e à cultura corporal. Ela proporciona oportunidades para que alunos de diferentes origens e realidades socioculturais tenham contato com diversas modalidades esportivas, jogos, danças, atividades rítmicas e expressivas, além de conceitos relacionados à saúde, higiene, nutrição e bem-estar (NEIRA; FERRARI, 2022).

No entanto, a implementação efetiva da Educação Física nas escolas públicas municipais não está isenta de desafios e obstáculos. Muitas vezes, essas instituições enfrentam limitações orçamentárias, falta de infraestrutura adequada e uma demanda crescente por práticas inclusivas que atendam às necessidades de todos os alunos. Além disso, a formação dos professores de Educação Física e a concepção de currículos alinhados às necessidades contemporâneas são aspectos cruciais que merecem atenção.

Nesse contexto, este artigo científico tem como objetivo aprofundar a discussão sobre a Educação Física nas escolas públicas municipais, destacando as possibilidades que essa disciplina oferece para o desenvolvimento global dos alunos. Através de uma pesquisa bibliográfica criteriosa, examinaremos as bases

teóricas e práticas que embasam a Educação Física, identificando estratégias e abordagens pedagógicas que podem maximizar seu impacto na educação. Igualmente, investigaremos os desafios e obstáculos que precisam ser superados para que a Educação Física cumpra plenamente seu papel na promoção de uma educação inclusiva e de qualidade.

INDEFINIÇÕES NA EDUCAÇÃO FÍSICA

A Educação Física, como disciplina escolar, frequentemente se depara com uma série de indefinições e desafios que permeiam seu entendimento e seu papel na educação. Caparroz (2005) salienta que essas indefinições não se limitam apenas à dificuldade conceitual, mas estendem-se ao próprio processo de desenvolvimento da disciplina, o que inclui aspectos relacionados à definição, função, características, necessidades e objetivos dessa área de conhecimento.

Uma das indefinições mais marcantes na Educação Física é a percepção equivocada de sua importância no contexto educacional. Muitas vezes, a presença da Educação Física nas escolas públicas municipais ocorre por conta das regulamentações e normativas educacionais, sem uma compreensão completa de seu valor para a formação dos alunos. Conforme Pereira (2009), essa situação pode garantir a legalidade da Educação Física nas escolas, mas não necessariamente sua legitimidade, ou seja, o reconhecimento de seu valor pela sociedade e pelos próprios educadores.

Outro ponto que contribui para as indefinições na Educação Física é a ampla gama de interpretações sobre seu papel. Diferentes atores envolvidos na educação podem ter perspectivas diversas, indo desde aqueles que veem a disciplina como um momento de lazer, como mencionado por Grespan (2016), até aqueles que a entendem como uma aula baseada em jogos e atividades físicas sem uma reflexão aprofundada sobre seu significado. Marques e Figueiredo (2014) corroboram essa ideia ao destacar que, frequentemente, as aulas de

Educação Física são tratadas como simples "atividades" nas quais os alunos participam sem compreender sua finalidade.

Essa falta de clareza e consenso sobre o papel da Educação Física na escola resulta em desafios para a sua efetiva integração no currículo escolar. Quando a disciplina é percebida apenas como um momento de "fazer por fazer," como ressaltado por Pereira (2009), há um risco real de que a Educação Física perca sua riqueza enquanto componente curricular.

Em resumo, as indefinições na Educação Física não estão apenas ligadas à sua definição conceitual, mas também a questões mais amplas relacionadas à sua identidade e ao reconhecimento de seu valor no contexto educacional. Superar essas indefinições requer um esforço coletivo de educadores, gestores e formuladores de políticas para garantir que a Educação Física seja devidamente integrada e valorizada no sistema educacional, proporcionando uma educação mais completa e abrangente para os alunos das escolas públicas municipais.

DESAFIOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ÂMBITO DA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL

A Educação Física nas escolas públicas municipais encara diversos desafios que abrangem tanto questões pedagógicas quanto estruturais. Esses desafios têm impacto direto na qualidade do ensino da disciplina e, conseqüentemente, no desenvolvimento integral dos alunos.

Um dos desafios mais proeminentes é a falta de infraestrutura adequada. Muitas escolas enfrentam a carência de espaços apropriados para a prática de atividades físicas, como quadras esportivas, campos e áreas para práticas ao ar livre. Além disso, a escassez de equipamentos e materiais esportivos apropriados limita as possibilidades de oferecer uma variedade de atividades, essenciais para o enriquecimento da Educação Física. Portanto, melhorar a infraestrutura é crucial para

proporcionar um ambiente propício ao ensino de qualidade (BAGNARA; FENSTERSEIFER, 2022).

Outro desafio significativo é a formação dos professores de Educação Física. A qualidade da educação em Educação Física está intrinsecamente ligada à competência e atualização dos educadores. Investir em programas de formação e atualização dos professores é essencial para assegurar que estejam atualizados com as melhores práticas pedagógicas e estejam cientes das abordagens mais recentes na área (FREITAS et al., 2016).

A inclusão de alunos com necessidades especiais ou com habilidades diversas também é um desafio crítico na Educação Física. Os professores devem adaptar suas práticas para atender às necessidades de todos os alunos, garantindo que todos possam participar plenamente das atividades. Isso requer conhecimento em educação inclusiva e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas específicas.

Além disso, a Educação Física frequentemente enfrenta a cultura do "fazer por fazer," onde as aulas são vistas apenas como um momento de lazer ou de "liberação de energia" após as horas passadas em sala de aula (AMARAL et al., 2021). Essa percepção estereotipada pode levar a uma abordagem simplista da disciplina, onde a reflexão e a compreensão dos aspectos teóricos e conceituais são negligenciadas. Superar esse estigma e desenvolver uma cultura que valorize a Educação Física como um componente curricular que vai além da simples atividade física é um desafio importante.

Por último, a integração efetiva da Educação Física com o currículo escolar como um todo é um desafio a ser enfrentado. A Educação Física tem o potencial de contribuir para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais dos alunos, mas muitas vezes é vista de forma isolada, sem conexões claras com outras disciplinas. Integrar a Educação Física ao currículo de modo a aproveitar seu potencial interdisciplinar é um desafio a ser superado.

Para enfrentar esses desafios, é fundamental que gestores, professores e formuladores de políticas

educacionais trabalhem de forma colaborativa. Investimentos em infraestrutura, formação de professores e na promoção da cultura da Educação Física como parte integrante da formação dos alunos são passos cruciais para superar esses desafios e oferecer uma educação de qualidade e inclusiva nas escolas públicas municipais. A superação desses obstáculos é fundamental para assegurar que a Educação Física desempenhe efetivamente seu papel na formação integral dos estudantes.

POSSIBILIDADES E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS

A Educação Física, quando devidamente planejada e executada, oferece inúmeras possibilidades para o desenvolvimento integral dos alunos nas escolas públicas municipais. Essa disciplina não se limita à prática de atividades físicas; ela vai além, promovendo o crescimento físico, cognitivo, social e emocional dos estudantes (SOUZA; ASSIS, 2015).

No aspecto do desenvolvimento físico, a Educação Física proporciona um ambiente rico para aprimorar habilidades motoras, desenvolver a resistência física, a força e a flexibilidade. Através de jogos, esportes e atividades físicas, os alunos têm a oportunidade de experimentar seu próprio corpo, compreendendo seus limites e potenciais. Além disso, a prática regular de atividades físicas contribui para a promoção da saúde, estimulando hábitos saudáveis desde a infância. Durante as aulas de Educação Física, questões relacionadas à nutrição, higiene pessoal e cuidados com o corpo podem ser abordadas, fornecendo uma base sólida para um estilo de vida saudável (SOUZA; ASSIS, 2015).

O desenvolvimento cognitivo também é um aspecto fundamental da Educação Física. Durante as aulas, os alunos são desafiados a pensar estrategicamente em esportes e jogos, a compreender regras e táticas, a resolver problemas e a tomar decisões rápidas. Essa dimensão cognitiva é muitas vezes subestimada, mas a

Educação Física pode ser um espaço para o desenvolvimento do pensamento crítico (FERREIRA et al., 2013). Além disso, conceitos científicos relacionados ao corpo humano, ao movimento e à biomecânica podem ser introduzidos, proporcionando uma compreensão mais profunda dessas áreas.

No que diz respeito ao desenvolvimento social, a Educação Física oferece um ambiente propício para o trabalho em equipe, cooperação e competição saudável. Os alunos aprendem a respeitar regras, a lidar com vitórias e derrotas, a praticar o fair play e a interagir com colegas de diferentes origens e habilidades. Essas experiências sociais contribuem para o desenvolvimento de habilidades interpessoais e para a formação de cidadãos mais conscientes e participativos (MARTINS et al., 2017).

Além disso, a dimensão emocional não pode ser subestimada. A prática regular de atividades físicas na Educação Física pode ajudar a reduzir o estresse, promover a autoestima e o bem-estar emocional. Os alunos aprendem a lidar com desafios, a superar obstáculos e a desenvolver resiliência, habilidades essenciais para a vida cotidiana (MARTINS et al., 2017).

Em resumo, a Educação Física nas escolas públicas municipais desempenha um papel multifacetado no desenvolvimento dos alunos. Ela oferece um cenário onde o desenvolvimento físico, cognitivo, social e emocional se entrelaça de maneira significativa. Reconhecer e promover essas possibilidades e dimensões de desenvolvimento é essencial para que a Educação Física cumpra seu papel na formação integral dos estudantes e contribua para a criação de cidadãos saudáveis, conscientes e socialmente engajados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Física desempenha um papel fundamental na formação dos alunos nas escolas públicas municipais. Esta disciplina oferece um ambiente rico em possibilidades de desenvolvimento físico, cognitivo, social e emocional. Ao longo deste trabalho, exploramos os

desafios e as oportunidades que a Educação Física enfrenta nesse contexto, e como essa disciplina pode contribuir significativamente para o desenvolvimento dos alunos.

Os desafios que a Educação Física enfrenta nas escolas públicas municipais, como a falta de infraestrutura adequada, a formação de professores, a inclusão de alunos com necessidades especiais e a cultura do "fazer por fazer," são questões que não podem ser negligenciadas. Para alcançar seu pleno potencial, é necessário superar esses obstáculos, envolvendo gestores, professores e formuladores de políticas educacionais em um esforço conjunto.

No entanto, as possibilidades oferecidas pela Educação Física são vastas. O desenvolvimento físico dos alunos, que inclui o aprimoramento das habilidades motoras e a promoção da saúde, é apenas o começo. A Educação Física também estimula o desenvolvimento cognitivo, desafiando os alunos a pensar estrategicamente, resolver problemas e compreender conceitos científicos relacionados ao corpo humano e ao movimento.

Além disso, a dimensão social da Educação Física é crucial, proporcionando oportunidades para o trabalho em equipe, cooperação e competição saudável. Os alunos aprendem a respeitar regras, a lidar com desafios e a interagir com colegas, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades interpessoais.

A dimensão emocional não pode ser esquecida, uma vez que a Educação Física pode promover o bem-estar emocional e ajudar os alunos a desenvolver resiliência e autoestima.

Em última análise, a Educação Física nas escolas públicas municipais é muito mais do que apenas atividades físicas. Ela é uma disciplina que desempenha um papel crucial na formação integral dos alunos, abrangendo diversos aspectos de seu desenvolvimento. É necessário reconhecer e valorizar a importância da Educação Física como parte integrante do currículo escolar, promovendo seu pleno potencial e garantindo

que todos os alunos tenham acesso a oportunidades significativas de aprendizado.

Nesse sentido, é fundamental que educadores, gestores e formuladores de políticas continuem a colaborar para superar os desafios existentes e promover as possibilidades que a Educação Física oferece. Através desse esforço conjunto, as escolas públicas municipais podem fornecer uma educação mais abrangente e de alta qualidade, preparando os alunos não apenas para uma vida saudável, mas também para um futuro de sucesso e cidadania plena.

REFERÊNCIAS

BAGNARA, Ivan Carlos; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **O desafio curricular da Educação Física escolar: sistematizações de uma pesquisa-ação na escola pública.** Movimento, v. 25, p. e25008, 2022.

CAPARROZ, Francisco Eduardo. **Entre a educação física na escola e a educação física da escola: a educação física como componente curricular.** Autores Associados, 2005.

DO AMARAL, Lucas Vieira et al. **Textos didáticos em educação física: percepção docente sobre elaboração e utilização.** Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, v. 35, n. 1, p. 119-128, 2021.

FERREIRA, Heraldo Simões; OLIVEIRA, Braulio Nogueira de; SAMPAIO, José Jackson Coelho. **Análise da percepção dos professores de Educação Física acerca da interface entre a saúde e a Educação Física escolar: conceitos e metodologias.** Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 35, p. 673-685, 2013.

FREITAS, Daniel Cesar et al. **Formação continuada de professores de educação física.** Corpoconsciência, p. 9-21, 2016.

GRESPLAN, Marcia Regina. **Educação Física no ensino fundamental: primeiro ciclo.** Papyrus Editora, 2016.

MARQUES, Fabíola Borel; FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. **Diretrizes curriculares nacionais e suas repercussões nos currículos de formação docente em educação física.** Motrivivência, v. 26, n. 43, p. 30-43, 2014.

MARTINS, João; GOMES, Lúcia; CARREIRO DA COSTA, F. **Técnicas de ensino para uma educação física de qualidade.** Educação física escolar: Referenciais para um ensino de qualidade, p. 53-82, 2017.

NEIRA, Marcos Garcia; FERRARI, Mario Luiz. **Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas**. Phorte Editora, 2022.

PEREIRA, Raquel Stoilov et al. **A educação física nas séries da fase inicial do ensino fundamental: olhar do professor polivalente**. Journal of Physical Education, v. 20, n. 3, p. 343-352, 2009.

PIZANI, Juliana et al. **(Des) motivação na educação física escolar: uma análise a partir da teoria da autodeterminação**. Revista brasileira de ciências do esporte, v. 38, p. 259-266, 2016.

SOUZA, Jessica Rezende; DE ASSIS, Renata Machado. **Alunos autistas nas aulas de educação física: limites e possibilidades do trabalho cotidiano**. Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino (EDIPE) do Centro de Estudos e Pesquisas em Didática (CEPED), v. 6, 2015.

VENÂNCIO, Luciana; DARIDO, Suraya Cristina. **A educação física escolar e o projeto político pedagógico: um processo de construção coletiva a partir da pesquisa-ação**. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, v. 26, p. 97-109, 2012.

O ENSINO DA GEOGRAFIA NUMA PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA TEACHING GEOGRAPHY FROM A CONSTRUCTIVIST PERSPECTIVE

ISSN: 2595-8704. DOI: 10.29327/2323543.23.1-14

Rosa Maria Dias Vale ¹

RESUMO

Quando a geografia passou a fazer parte das disciplinas curriculares nas escolas de educação básica (ensino fundamental e médio) foi denominada de "Geografia Tradicional", a didática aplicada era marcada por valorizar a descrição e a memorização, onde as relações entre a sociedade ficava sempre de lado. Dessa forma a Geografia Tradicional passou a sofrer críticas, advindo com estas novas propostas que deram base ao surgimento da Geografia Crítica, que procura avaliar a essência e explicar o aparente dando dessa forma condição para melhor entendimento das modificações produzidas pela sociedade e compreender o mundo. Na perspectiva construtivista o aluno não recebe o conhecimento pronto, ele é construído e reconstruído numa ação interativa que envolve o educando consigo e com todos aqueles que estejam direta ou indiretamente ligados ao mesmo. Pode-se dizer que, no ensino de geografia várias ações ajudam a completar as atividades dos educandos. Dentre elas podem ser citados os jogos, peças teatrais, observações, o próprio dia-a-dia que configura o mundo vivido pelo indivíduo, o espaço em que o aluno faz parte, a paisagem, tudo pode ser objeto de estudo no ensino de geografia numa abordagem construtivista. A compreensão de como a realidade local relaciona-se com o contexto global, entre outros elementos podem favorecer ao educando construir compreensão e explicação entre o que acontece no dia-a-dia no lugar onde está inserido e os outros lugares em que possa ter conhecimentos.

PALAVRAS-CHAVES: Geografia, Construtivismo, Conhecimento, Aprendizagem.

ABSTRACT

When geography became part of the curriculum subjects in basic education schools (elementary and middle school) was called "Traditional Geography", the teaching applied was marked by valuing the description and memorization, where relations between society were always aside. This way Traditional Geography came under criticism, arising with these new proposals that based the emergence of Critical Geography, which seeks to assess the essence and explain the apparent condition giving this way for a better understanding of the changes produced by society and understand the world. In constructivist perspective the student does not receive the ready knowledge, he is built and rebuilt in an interactive action involving the student with you and all those who are directly or indirectly connected to him. It can be said that in teaching geography various actions help to complete the activities of the students. Among them may be mentioned the games, plays, comments, the same day-to-day that shapes the world lived by the individual, the space in which the student belongs, the scenery, everything can be studied in geography in a constructivist approach. Understanding how the local reality is related to the global context, among other elements can favor the learner build understanding and explanation of what happens on a day-to-day in the place where it operates and in other places that may have knowledge.

KEYWORDS: Geography. Constructivism. Knowledge. Learning.

¹ Mestranda em Ciências da Educação pela ACU – Absolute Christian University. Professora de Geografia, Especialista em Psicopedagogia, atuante na educação pública como professora de ensino fundamental e médio (Educação de Jovens e Adultos), no CEJA Profª Eudes Veras, em Fortaleza-CE. E-MAIL: rosadiasvale@yahoo.com.br. CURRÍCULO LATTES: lattes.cnpq.br/2122012034116133

INTRODUÇÃO

A geografia tida como ciência que estuda a descrição da Terra e desinteressada pelos problemas sociais, se caracterizava em tempos tradicionais como uma disciplina essencialmente descritiva e voltada principalmente para a memorização, onde o professor detém o saber e é um simples repassador de informação e o aluno escuta, se caracterizando como um mero ouvinte, um espectador. Dessa forma, a geografia era vista como algo ruim, sem utilidade, mas que se tinha que aceitar. A única utilidade era a de decorar questionários preenchidos para fazer provas. Era como se estudasse um mundo que parecia não existir, pois quando a aula acabava tudo poderia ser esquecido sem qualquer problema.

Com o passar dos tempos, a partir das reformas educacionais, destacando neste contexto a Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº 9394/96), assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais, que marcam a década de 90, do século XX, a geografia toma novos rumos, passa a avaliar a essência e explicar o aparente, é através dela que há a possibilidade de compreender melhor o mundo em constante processo evolutivo, as modificações produzidas pela sociedade.

Compreende-se que, a geografia constitui um instrumento importante para lapidar capacidade de crítica do homem como sujeito do processo histórico, social e político em que faz parte. Neste contexto memorização já não interessa, o que entra em pauta é a compreensão das transformações do mundo, as relações que ocorrem entre os lugares, à mobilização de objetos, pessoas, o contexto político, que leva o educando ao entendimento da sociedade a qual pertence, sendo capaz de buscar respostas para seus questionamentos.

Portanto, as considerações até o momento evidenciadas expressam a importância que o ensino de Geografia aponta na atualidade e, em sentido geral salienta a significação da citada disciplina no mapa curricular da educação básica (ensino fundamental e

médio). Tomando como campo de referência o grau de significação e importância dada à referida disciplina justifica-se o interesse pelo seu estudo, delimitando como área de investigação a contribuição que o construtivismo pode oferecer a prática docente, numa perspectiva de que os objetivos dos educadores nesta área de ensino possam ser alcançados com maior ênfase. Em síntese propõe-se como objetivo geral do presente artigo fazer uma abordagem acerca do construtivismo como elemento básico na construção de uma proposta de ensino de geografia crítica e funcional, ou seja, que atenda os interesses de todos aqueles que estão envolvidos a mesma no caso de professores e alunos entre mais.

Tomando como ponto de investigação a temático já salientado e o objetivo proposto se lança os objetivos específicos quais são: destacar a importância da prática docente no ensino de geografia, ressaltar o caráter histórico do desenvolvimento do ensino da salientada disciplina no contexto da educação brasileira, acentuar a proposta construtivista e relacioná-la no âmbito do ensino da geografia crítica.

Os objetivos traçados são articulados nesse artigo a partir de uma pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa, considerando-se que se faz a apreciação de conceitos e os vinculam no âmbito de uma realidade a que se pretende chegar a um nível de compreensão significativo, no caso da presente pesquisa o caráter construtivo que o ensino da geografia pode oferecer ao educando da educação básica (fundamental e médio). Para tanto se tem em exposição às seções que perfazem o artigo posto em apreciação.

A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Conforme Vesentini (1995), só a prática docente nas salas de aula- e também fora dela, com estudos do meio participativo, por exemplo – é que irá engendrar uma geografia escolar crítica voltada para contribuir na formação de cidadãos plenos. E tal tarefa é ininterrupta,

o que vale dizer que não se deve encontrar uma receita, um modelo acabado para ser constantemente reproduzido, mas sim que o buscar deve ser uma meta sem fim, que o renovar e sempre experimentar novas atividades e conteúdo é condição *sinequa non* para o ensino que não sirva às relações de dominação.

Para a vida em sociedade, é algo bastante importante adquirir conhecimentos básicos em geografia, principalmente, para desempenhar as funções de cidadania. Quando o cidadão conhece as características sociais, culturais e naturais do lugar onde vive como também de outros lugares, para poder explicar, comparar etc., ele adquire uma maior consciência dos limites e responsabilidades da ação individual e coletiva relacionada ao seu lugar, como também a contextos mais amplos de escala nacional e mundial.

Através do estudo de geografia, os alunos terão condição de desenvolver hábitos e construir valores que serão importantes para sua vida, e que permitam uma maior integração do educando aos mais distintos campos da sociedade ajudando a minimizar a exclusão social.

Numa perspectiva construtivista os conteúdos desenvolvidos, o professor tem papel importante que é considerar o conhecimento prévio do aluno e a partir de então planejar situações de ensino e aprendizagem significativas. Assim faz-se necessário o conhecimento dos avanços e problemas para adequação construtiva. Devem também dar condição a um pleno desenvolvimento do papel de cada um mediante a construção de uma identidade com o lugar onde vive num sentido mais abrangente.

Fazendo uma apreciação acerca das transformações que passaram ao longo dos tempos o ensino de geografia é pertinente se traçar neste sentido uma trajetória histórica o que permitirá compreender que, a geografia como disciplina passou a ser ensinada nas escolas desde a década de 40. Era marcada por explicações objetivas e sua meta era abordar as relações do homem com a natureza. A didática usada valorizava

principalmente a descrição e a memorização, deixando de lado as relações entre sociedade, assim, foi chamada de Geografia Tradicional.

Apesar de valorizar o papel do homem como sujeito histórico, a disciplina ora salientada, conforme comentários de Penteado (1994) se restringiam à análise da produção do espaço geográfico, a estudar a relação homem-natureza sem priorizar as relações sociais. Por exemplo, estudava-se a população, mas não a sociedade; os estabelecimentos humanos, mas não as relações sociais; as técnicas e os instrumentos de trabalho, mas não o processo de produção. Ou seja, não se discutiam as relações intrínsecas à sociedade, abstraindo o homem do seu caráter social.

A chamada Geografia Tradicional passa a receber críticas, uma vez que seus métodos e teorias não são suficientes a atender as expectativas político, sociais e culturais dos indivíduos. A sociedade passa a ser estudada através das relações de trabalho e da transformação da natureza feita pelo homem. A referida disciplina figurava como propriedade do Estado e das classes dominantes, sendo, portanto, criticada, surgindo à proposta de uma geografia das lutas sociais, preocupada com a disposição e disparidade das classes sociais. Nessa perspectiva, a geografia adquire novos conteúdos que são significativos na formação do cidadão, como os conteúdos políticos.

É pertinente salientar que, o ensino ganha nova maneira de se interpretar questões como território, espaço geográfico e paisagem, como também influenciam novas propostas curriculares baseadas em explicações econômicas e a relação de trabalho. E é a partir das críticas que novas propostas de introduzir reflexões da concepção dialética no ensino que possibilita a urgência de uma geografia crítica.

Cavalcanti (1998) acentua que as propostas convergem para a crítica sistemática ao ensino de conteúdos estruturados conforme uma corrente da Geografia Tradicional. Essa geografia caracteriza-se pela estruturação mecânica dos fatos, fenômenos e

acontecimentos divididos em aspectos físicos, humanos e econômicos, de modo a fornecer aos alunos uma descrição das áreas estudadas, seja de um país, região ou um continente.

Ainda conforme autor supracitado, as propostas de reformulação do ensino da disciplina ora comentada também têm em comum o fato de explicitarem as possibilidades da prática de ensino de cumprirem papéis politicamente voltados aos interesses das classes populares. Nessa perspectiva, os estudiosos alertam para a necessidade de se considerar o saber e a realidade do aluno como referência para o estudo do espaço geográfico.

O ensino da geografia, assim não se deve pautar pela descrição e enumeração de dados, priorizando apenas aqueles visíveis e observáveis na sua aparência (na maioria das vezes, impostos à “memória” dos alunos, sem real interesse por parte destes). Ao contrário, o ensino deve propiciar ao aluno a compreensão do espaço geográfico na sua concretude, nas suas contradições.

Desde que a geografia passou a fazer parte do currículo escolar foi com o objetivo de ajudar na formação dos cidadãos, essa disciplina contribui para que o educando adquira uma compreensão maior, mais ampla e consciente da realidade. O ensino da geografia também pode e deve mostrar que ser cidadão é também ter o sentimento de estar inserido numa realidade onde a sociedade e a natureza são integradas, formando, assim, um só todo. Mas para que essa compreensão seja entendida, ele precisa conseguir conhecimentos, ter domínio dos conceitos e princípios básicos trabalhados por este campo. Será também necessária a compreensão não só das relações socioculturais e de como a natureza funciona, mas ter em mente como utilizar de maneira simples de pensar a respeito da realidade, ou seja, ter conhecimentos geográficos.

Neste aspecto se aponta a importância e significação que a proposta construtivismo pode favorecer a projeção de um ensino de geografia crítico que favorece a formação do educando no sentido geral,

sendo participativo e assim constituidor do processo histórico, um cidadão no sentido amplo que o termo reporta.

Vesentini (2008) acentua a perspectiva crítica para o ensino de geografia como a projeção por uma educação escolar que possa subsidiar o educando de condições favoráveis para que o mesmo chegue à posição de cidadão, sujeito do processo histórico, político e social do qual é parte constituidora, coautor do saber. Considerando, portanto, que:

Não há uma ciência humana, ou mesmo uma noção de cidadania, sem que esteja colocada, implícita ou explicitamente, a questão do que é o homem ou o ser humano. Importantes e paradigmáticos projetos de reordenação societária sempre implicaram uma redefinição do estatuto do homem. (VESENTINI, 2008, p.102).

Percebem-se na concepção do autor supracitado elementos do pensamento de Karl Marx ao ressaltar o homem como “[...] de acordo com as determinações históricas, são o escravo, o burguês, o proletário, etc, que não são homens plenos -, mas ao mesmo tempo ele é um *devoir* na medida em que existirá na sociedade futura.” (Id.ibid.p.102).A perspectiva que se tem com o ensino crítico da geografia culmina justamente com esse pensamento, ou seja, a de promover o homem à condição de sujeito do seu contexto político, social, econômico e cultural entre outros contextos que engloba a sociedade.

A construção do ser cidadão, objetivo que norteia as propostas educacionais na atualidade se firma no pensamento de elevar o homem a um ser capaz de construir seus direitos e, sempre que possível, aperfeiçoa-los, evidenciando os conceitos como dialéticos, e o homem como construtor de um processo social e político em constantes transformações.

Para Vesentini (2008) o ensino crítico da geografia se efetiva a partir do momento em que a prática docente permite que “[...] o educando se liberte das amarras da dependência intelectual e de

pensamento, encontrar a sua criatividade e imaginação, aprender a pensar a partir do diálogo com o real e com as obras culturais, se descobrir como cidadão e, conseqüentemente, agente de mudanças.” (op.cit.p.104,105). Para que tal projeção possa ocorrer é preciso diante de tudo que haja o respeito aos conhecimentos dos diferentes indivíduos que estão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Após elencar um conjunto de elementos que tão bem caracterizam o ensino moderno o Vesentini (2008) ressalta que: “[...] Desenvolver a criticidade no ensino da geografia, enfim, consiste em deixar de lado os modelos, os sistemas teóricos prontos e acabados, os conceitos que não aceitam o novo, o inesperado, a contingência.” (op.cit.p.105). O professor, juntamente com o aluno, no desenvolver de uma aula de geografia é envolvido num processo de construção de novos saberes, tomando como referências conhecimentos que são adquiridos ao longo dos tempos em suas reflexões.

As considerações até o momento enfatizadas apontam para uma busca pela compreensão de como se efetiva esse novo saber que é trabalhado no âmbito das aulas críticas que envolvem professores e alunos o que pode ser denominado de construtivismo. Neste sentido é pertinente fazer uma apreciação ao que se denomina de proposta construtivista de ensino.

CONSTRUTIVISMO

Os processos de conhecimentos, construídos pela humanidade, são reconstruídos no desenvolvimento individual de cada um. Isto se dá através da experimentação no meio onde o indivíduo se reestrutura para ler o meio e este para receber. Para ele, a função de aprender é constante ao longo do desenvolvimento e da transformação evolutiva, mudando somente as estruturas.

Conforme Piaget *apud* Alenoão (2001), o conhecimento se constrói pelo indivíduo a partir da interação deste com o meio, considerando que nesta

interação o mesmo procura compreender o espaço em que se encontra, promovendo assim o que se denomina de conhecimento. Vale ressaltar que:

O construtivismo, na perspectiva radical, sustenta que sendo o conhecimento um método de adaptação dinâmica segundo interpretações exequíveis da experiência, o indivíduo não edifica forçosamente um mundo real. Por sua vez, Vygotsky, que se inclui no construtivismo social, refere uma abordagem intrapsíquica, defendendo que o indivíduo progride pela pesquisa de informação no seu ambiente social, edificando mecanismos de pensamento através da mediação de terceiros, que se interpõem na conexão entre o sujeito, a interiorização e a assimilação do saber. (MACHADO, 2010, p.12).

Ribeiro (1994), por sua vez salienta que o construtivismo não é um método, é uma teoria que embasa o professor para uma prática pedagógica inovadora, criativa, que leva o aluno a construir o conhecimento, a sua autonomia moral e intelectual. É aplicado em todos os níveis de ensino, do maternal ao terceiro grau e presta-se a todos os tipos de alunos. Assim, a proposta não pode ser julgada como método ou como receita do ser humano, mesmo sendo criança, adolescente ou adulto, onde a novidade é a de revelar o modo como o ser humano pensa em cada etapa da vida. Desse modo, o entendimento de como cada noção que é ensinada na escola e pensada pela criança, pode contribuir muito para um bom desempenho durante o processo educacional.

A criança, na teoria construtivista, é a personagem principal na construção do seu conhecimento, onde o professor, ao invés de ser um repassador de informação, passa a assumir o papel mediatório, um problematizador onde ele provoca os conflitos cognitivos, como também as situações de aprendizagem. O que vai contribuir para as crianças construírem sua capacidade de ler e escrever para, assim, compreenderem suas ideias por meio da aprendizagem da linguagem escrita. Dessa forma, os

conteúdos da escola não poderão se classificar entre os mais fáceis ou os mais difíceis, mas representam-se como próximos aos seus esquemas de “assimilação”, quer dizer, aos conhecimentos que a criança já tem para poder compreender e apresentar, ao mesmo tempo, um “obstáculo para assimilação”, ou seja, alguma novidade que possa ajudar para uma aprendizagem nova.

Como diz Grossi (1993), a concepção defendida por Piaget e pelos pós-piagetianos é de que estruturas do pensamento, do julgamento e da argumentação são resultados de uma construção realizada por parte da criança em longas etapas de reflexão, de remanejamento. O construtivismo defende a ideia básica de que estruturas de pensar, julgar e argumentar resulta, em verdade, usando as palavras de Sara Pain (1993), de um trabalho permanente de reflexão e de remontagem das percepções que a criança teve, agindo sobre o mundo físico e interagindo com outras pessoas no mundo social.

Nos estudos de Grossi (1993), observa-se que o construtivismo é o melhor do conhecimento produzido para trabalhar aprendizagem. Evidentemente, a ele já se acrescenta (esse é o caráter aberto do construtivismo) uma série de elementos novos que, necessariamente, se leva a um construtivismo pós-piagetiano. Mas não se faz necessariamente falar em pós-piagetino.

Pode-se falar apenas em processo progressivo de reflexão sobre si mesmo, de corrente constante. Este é o grande desafio que o construtivismo apresenta. A simpatia e o seu fascínio, devem-se ao fato dele ter, em si mesmo, a capacidade plástica de auto renovação. Ele não é uma bandeira, não é uma arena, que se tem pronta, não é um instrumento que se dispõe acabado, liga-se ao próprio processo que ele pretende desenvolver que é o processo de aprendizagem.

Conforme Piaget *apud* Franco (1997), o conhecimento não está no sujeito nem no objeto, mas ele se constrói na interação do sujeito com o objeto. É na medida em que o sujeito interage (e, portanto, age sobre e sofre ação do objeto) que ele vai produzindo sua

capacidade de conhecer e vai produzindo também o próprio conhecimento. Esta é a razão da teoria piagetiana ser chamada de “Construtivismo”.

Ainda no pensamento de Franco (1997), para o construtivismo fazer parte da gente, de modo que a prática psicológica ou pedagógica esteja realmente em consonância com a realidade interna e externa do sujeito com que se lida, não é coisa simples. É uma guinada muito grande e que exige muito estudo e aprofundamento. É uma tarefa que precisa ser assumida até as últimas consequências para que se possa construir uma educação que possa desfazer a aliança histórica da escola como uma classe dominante. Uma educação que não parta de uma concepção ideal de criança real, e, por isso, maciçamente da criança pobre.

Piaget (1971), analisando durante mais de 50 anos o psiquismo infantil, concluiu que cada criança constrói, ao longo do processo de desenvolvimento, o seu próprio modelo de mundo.

O construtivismo explica os processos de desenvolvimento e aprendizagem como resultados da atividade do homem na interação com o ambiente. Piaget explica esta interação valendo-se dos conceitos de assimilação, acomodação e adaptação, termos tomados da Biologia. A assimilação é a incorporação de um novo objeto ideias ao que já é conhecido, ou seja, ao esquema que a criança já possui (GOULART, 1993).

Ainda conforme Goulart (1993) para que a criança aprenda é necessário que ela compreenda. Isto é válido não só para a aprendizagem de ciências e de matemática, mas de outras áreas. Um professor que está procurando desenvolver crianças inteligentes não pode se contentar com o simples automatismo, respostas emitidas que não têm nenhum sentido para o adulto. Uma aprendizagem compreensiva requer que o professor conheça o processo de pensamento do aprendiz, apresente problemas que lhe pareçam interessantes e para os quais ele possa oferecer respostas.

Assim, pode-se concluir que o professor necessita conhecer o desenvolvimento da criança, qual o nível deste desenvolvimento e a partir do momento que já tenha este conhecimento da criança pode então planejar o ensino. Em sentido geral, a perspectiva construtivista no campo educacional segundo Valadares (1998) constitui:

[...] muito mais do que uma filosofia da ciência. Os seus princípios fundamentais são os seguintes: o ser humano não nasce com condições transcendentais à priori nem com ideias inatas acerca do mundo (princípio da negação do apriorismo e do inatismo; o ser humano constrói ele próprio, lenta e dificilmente, as suas ideias acerca do mundo que o cerca, as quais constituem apenas uma representação, um cenário, uma imagem possível desse mundo (princípio fundamental desse mundo) (op.cit.p.15).

A ideia do homem como construtor do seu conhecimento o promove a condição de sujeito do processo histórico, político e social do qual é elemento essenciais. Nesta condição o homem promove a sua história no contexto de um dado espaço de maneira consciente da sua potencialidade como membro integrante do meio em que atua.

ESCOLAS CONSTRUTIVISTAS

Caracterizam-se pelo trabalho de grupo, pela descoberta, pelo conhecimento do aluno, pelo contato direto com o objeto do conhecimento e pela interação com o outro (colega, professor, outros). Esse tipo de escola preocupa-se em garantir aos seus alunos as possibilidades de um completo desenvolvimento intelectual e socioemocional. Considera-se como primeira tarefa da educação, formar o raciocínio.

Para esse tipo de escola, o professor tem o papel de intervir, desafiar, instigar, assumir a autoridade se necessário, coordenar. Estimular a criança a duvidar, propor, criticar, sugerir, questionar. Como brincar de fazer-de-conta, criar, descobrir, resolver situações

conflitantes, e levar a criança a justificar, comprovar situação encontrada por ela. Em sentido geral a escola construtivista estimula no aluno o espírito da criatividade, permitindo que a cada momento possa vir a colaborar no processo de aprendizagem.

Quanto às características principais, podem ser lembradas algumas como, a interação social, que acontece a nível intersíquico (dentro do próprio sujeito) e a nível interideal (as várias ideias das coletas). O conhecimento é construído coletivamente (em grupos), o sujeito (aluno) experimenta, cria hipóteses, reformula-as, o acrescenta (troca entre pares). Quanto mais diversificado o grupo, melhor o sujeito pensa, compara, estabelece relações. A aprendizagem é uma função dentro do sujeito e os estímulos são feitos em termos de desafios, em situações de conflitos, que exigem do educando constante assimilação, acomodação e adaptação.

A GEOGRAFIA NUMA PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA

O processo de conhecimento mediado pelo professor para o aluno, onde a atividade principal é a aprendizagem. Numa perspectiva construtivista, o aluno não recebe este conhecimento pronto, ele é construído e reconstruído por ele, onde, brincando e divertindo-se, a aprendizagem é adquirida. No caso da geografia, podem-se destacar certas ações que ajudam a completar as atividades dos alunos. Os jogos, dramatizações e vários tipos de simulações, como também a observação, são ações importantes na realização do ensino, onde a partir daí pode-se criar elementos importantes e adequados para a construção de conhecimentos geográficos.

Outro fator importante, também, diz respeito à vivência dos alunos, levar em conta o seu mundo vivido, o que seria a geografia vivenciada cotidianamente na prática interativa entre os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Na interatividade entre alunos entre si e mediados pelo professor o processo de

conhecimento vai se firmando e se concretizando na sua infinidade.

Cavalcanti (1999) acentua que seria necessário que o professor exigisse bastante dos alunos, quais os significados que eles dão para os conceitos científicos trabalhados no ensino, o que significa afirmação e negação dos dois níveis de conhecimento, o cotidiano e o científico, tendo como referencial o saber do dia a dia do educando, já que o ensino de geografia especificamente trabalha com conhecimentos muito ligados ao mundo vivido pelos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem.

Mas, usar como parâmetro de ensino a vivência e construir conhecimentos faz-se necessário que se tenha alguns cuidados, como alerta Peninapud Cavalcante (1999) ao considerar que o acesso ao saber elaborado na vivência de uma prática promove a produção do conhecimento de maneira coordenada e dialética, tendo o caráter crítico e reflexivo como marco essencial neste processo.

O trabalho do professor de intervir no ensino escolar consiste na orientação, no planejamento, como também na direção de aulas e atividades extraescolares e na avaliação do processo de conhecimento do educando, baseado em certos propósitos e modos adequados para definir conteúdos específicos. Não pode ser simplesmente o professor passar o conhecimento em sala de aula, é preciso que o professor e os alunos atuem em conjunto diante dos objetos de conhecimento.

A paisagem, o espaço vivido pelos alunos, pode ser o objeto de estudo no ensino de geografia numa abordagem construtivista. A compreensão de como a realidade local relaciona-se com o contexto global, pois a partir daí os alunos já podem construir compreensões e explicações mais complexas existentes entre o que acontece no dia a dia no lugar onde estão inseridos e em outros lugares. Como também, aprender geografia através da literatura, onde as obras de alguns autores retratam paisagens diferentes tanto nos aspectos sociais como naturais. Outra fonte importante são as

fotografias, músicas, vídeos, que podem ser utilizados pelo professor e aluno, para obtenção de informações e inspirações na interpretação de paisagens e construção de conhecimentos geográficos.

Quanto às perspectivas metodológicas, as práticas construtivistas caracterizam-se por fazerem apelos às atividades espontâneas da criança, objetivando a construção das estruturas cognitivas, o aluno é diferenciado e valorizado como pessoa. Os aspectos são determinantes na construção da personalidade e eles revelam-se de forma clara no jogo.

Portanto, a escola mostra que o jogo, as situações problemas, os desafios e conflitos devem constituir-se em práticas cotidianas nas salas de aula. As atividades não são impostas através de exercícios estereotipados e repetitivos, são sugeridos, apropriados, como também discutidos com os alunos. Quanto às atividades, todas partem do concreto para o abstrato e o aluno tem permissão de escolher aquelas de seu interesse.

A cada dia o professor constrói a metodologia, baseando-se nas necessidades. A aprendizagem é repassada através de formas lúdicas, gostosas, por desafios e conflitos cognitivos. O ensino-aprendizagem é um processo natural, sem deixar de lado o preparo e o planejamento do professor, que varia de acordo com cada aluno ou grupo de alunos. Como diz Franco (1997), é um marco importante quando o professor passa a compreender que o que ele ensina jamais garante aquilo que o seu aluno aprende. E que este tem um processo próprio (que pode ser pessoal) de construção de aprendizagem tem que ser constantemente acompanhado e avaliado, de modo que, a partir de então, seja construída e reconstruída a tarefa de ensinar.

Ensinar é uma intervenção proposital nos processos intelectuais e afetivos do aprendente, fazendo, assim, a busca de sua relação ativa com os objetos de conhecimentos, em que o objetivo maior de ensino é o de construir conhecimento mediante o processo e aprendizagem do educando. Essa tarefa de

intervir intencionalmente, própria do ato docente diz respeito à articulação de determinados objetivos, conteúdos e métodos que levam em consideração as condições concretas em que ocorre o ensino e seus diferentes momentos, planejamento, realização e avaliação.

A atividade principal, no ensino, é a aprendizagem, onde o ponto chave é a construção do conhecimento. Assim, no ensino devem ser julgadas atividades as ações que delinearem com vistas à construção do conhecimento. Quanto à construção de conceitos no ensino de geografia, podem-se destacar algumas proposições metodológicas, começando pela criança na pré-escola, o brincar, a ludicidade, pois na fase escolar, no ensino fundamental, ocorre uma transição de atividades, o que mostra a importância do brincar no desenvolvimento dos processos psíquicos dos alunos. Todo tipo de simulação como jogos, dramatizações, são ações importantes a serem realizadas no ensino.

Uma atividade importante na aprendizagem de geografia é a da observação, pois esta é fundamental para produzir motivação, baseando-se na problematização do real observado e, como consequência, possibilitar a construção do conhecimento. A paisagem constitui um objeto inicial da observação e pode fornecer elementos importantes para que se tenha o que se configura como um conhecimento concreto.

No ensino da geografia compreende-se que integrada à ação da observação estão as de experimentar, investigar, inventar. Portanto, é necessário estar ligado aos limites da construção do conhecimento pelo aluno. Neste aspecto é pertinente salientar que:

Os conceitos e vivências espaciais (geográficas) são importantes, fazem parte de nossa vida a toda instante. Em outras palavras: Geografia não é só o que está no livro ou o que o professor fala. Você a faz diariamente. Ao vir para a escola a pé, de carro ou de

ônibus, por exemplo, você mapeou, na sua cabeça, o trajeto. Em outras palavras: o homem faz Geografia desde sempre. (KAERCHER 1998, p. 74).

Aliando-se ao pensamento do autor supracitado, é pertinente salientar ainda o que é prescrito pelos PCN's:

As percepções que os indivíduos, grupos ou sociedade têm do lugar em que se encontram e as relações singulares que com ele estabelecerem fazem parte do processo de construção das representações de imagens do mundo e do espaço geográfico. As percepções, as vivências e a memória dos indivíduos e dos grupos sociais são, portanto, elementos importantes na constituição do saber geográfico. (BRASIL 1998, p. 110).

As ações e gerações que se referem à descoberta e a elaboração direta e espontânea dos alunos estarão, neste ponto, formando um conjunto maior onde o objetivo é construir o conhecimento, através da internalização, reelaboração da cultura elaborada. Quer dizer, então, que é preciso considerar outras ações ou operações tão importantes como sistematizar as observações, tratar as informações adquiridas, analisar e sintetizar os conhecimentos já elaborados, memorizar os fatos, comunicar conhecimentos, entre outros. Essas atividades são todas adequadas e importantes para a construção dos conceitos em geografia.

Quando o ensino está preocupado com a construção de conceitos pelos alunos, a manutenção de uma relação com bastante diálogo entre professor, alunos e matéria de ensino, é um importante caminho metodológico. Considerar também a vivência dos alunos na construção de conceitos por eles, pois assim os conhecimentos prévios e também suas experiências poderão vir junto com outras ações que ajudarão na orientação do processo de conhecimento no ensino.

Na perspectiva construtivista, o conhecimento é produzido a partir da interação do sujeito com o objeto e o professor, um criador de problemas da ação do

conhecimento do seu aluno. O professor organiza as interações dos alunos com o meio e cria problemas das situações, fazendo com que o aluno, a partir do tema que está sendo abordado, construa o seu próprio conhecimento. Esta interação não será somente do aluno com o meio físico, pois chegará o momento em que o material concreto poderá ser dispensado. É fundamental que haja uma interação com os colegas, a construção do saber é feita de forma verdadeiramente através da coletividade.

Franco (1997) considera serem necessários certos cuidados para que, na intenção de ver muito rápido os resultados, o processo não sofra atropelos, pois são riscos que podem sempre acontecer. Será importante que o professor possa construir de forma nova com o aluno. No entanto, ele deve ter oportunidade de reflexão a respeito de sua prática pedagógica, e esta seja feita juntamente com um estudo teórico sobre seu papel social, de como é importante essa prática vir da vida real do próprio aluno, e a maneira como se dá essa aprendizagem.

Cavalcanti (2002) propõe que o professor ao trabalhar com a diversidade de temas abordados pela disciplina venha a construir o caminho propício para que ocorra o desenvolvimento dos temas, aplicando técnicas de reflexão sobre os objetivos do ensino, considerando que “[...] Ensino é o processo de conhecimento mediado pelo professor, no qual estão envolvidos, de forma interdependente, os objetivos, os conteúdos e as formas organizativas do ensino.” (op.cit.p.71).

A partir das condições salientadas, o autor faz uma proposta de se criar oportunidades para que o professor passe por um processo de reconstrução de sua atuação pedagógica. Tal processo partiria inicialmente de uma representação de sua prática, ao vê-la melhor, passando por um momento de diferenciar o que realmente faz e o que não faz, de modo a coordenar os diversos pontos da sua docência, com o todo do mesmo para, finalmente, compreender que o seu fazer sempre contém uma hipótese sobre o conhecimento. A partir

desta compreensão, o professor poderia analisar, de fato, sua prática e distinguir as técnicas das visões que estão por trás das mesmas.

Para Canibal (1993), o professor deve estimular o contato com a música, desenho, teatro, pintura, literatura, permitindo o domínio das mais diversas formas de expressão para que se amplie sua leitura, interpretação, significado e formas de representação do mundo. Dessa forma, a sala de aula assumirá uma postura de “salão de exposição” que mostra todas as maneiras de expressão, onde se podem mostrar opiniões daquilo que se vê, buscando sentido nas diversas formas de representação. Será necessário valorizar essas estratégias, seja ampliar, aumentar demais o conceito de leitura e escrita como ato de interpretação e expressão, desvalorizando o trabalho com material escrito.

Dar valor as mais variadas formas de expressão ajudam o ato de ler, busca da diversidade de portadores de texto fora da sala, mostra todo um referencial extra-escolar que privilegia a compreensão e o valor deste ato. E, assim, uma estratégia que consiste em evidenciar que o ato de ler não é separado da vida social da criança. Pelo contrário, o material escrito é um meio para um diálogo com o mundo.

Apesar do professor não ser o dono do saber, ele precisa também respeitar o tempo necessário que cada aluno deve dispor para aprender, como também, usar o conhecimento que ele já tem e aproveitar, partindo daí, para novos conhecimentos. Deve conhecer o grau de desenvolvimento da criança, seus limites para aplicar metodologias variadas e adequadas para cada criança. Como diz Uberlândia (2003):

A Geografia tem lugar privilegiado na construção, pelo aluno, do conhecimento do espaço historicamente produzido. O estudo da Geografia será fator fundamental na formação de um aluno cidadão, na medida em que permite a ele apropriar-se desse conhecimento e compreender criticamente sua realidade e suas possibilidades de agir na transformação

de um mundo com relações mais justas e solidárias. (op.cit.p. 5).

Para ensinar na perspectiva construtivista, o educador deve permitir-se ser plateia: ouvir seus alunos, discutir sobre suas hipóteses. Discutir na perspectiva de colocá-lo em dúvida construtivista. E não dizer: “não é assim que se faz, veja como é”. E sim, sugerir-lhe a defesa de suas hipóteses na responsabilidade de negá-las, quando falsas, ou de conservá-las, quando julgá-las verdadeiras. Ouvir significa compreender o que em determinado momento não está claro. Realizar a escuta ou a leitura com o aluno é tentar conhecê-lo, de certa forma, antecipar suas hipóteses em relação ao objeto em estudo. Dessa relação, emergirão novos conteúdos a serem trabalhados e/ou os mesmos guiarão uma nova forma de proceder com seus alunos.

Segundo Franco (1997), é um marco importante quando o professor passa a compreender que o que ele ensina jamais garante aquilo que o seu aluno aprende e que este tem um processo próprio (que pode ser pessoal de construção de aprendizagem) e tem que ser constantemente acompanhado e avaliado, de modo que, a partir daí, seja construída e reconstruída a tarefa de ensinar.

Os pontos apresentados em relação à proposta construtivista do ensino de geografia favorecem chegar à compreensão da complexidade que o tema reporta, gerando neste sentido perspectivas de se buscar maiores elementos que sedimente a perspectiva de novos estudos e pesquisas nesse campo, atenuando, por conseguintes futuras pesquisas e investigações que venham oferecer um maior suporte de compreensão acerca do ensino de geografia numa perspectiva construtivista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Geografia tem papel importante na formação dos cidadãos, dando-lhes melhor compreensão das transformações do mundo e condição para pensar

criticamente as relações existentes na sociedade. Seu ensino auxilia o educando a questionar, criticar, posicionar-se e favorece uma melhor compreensão do complexo social.

O processo educativo, como processo dialético, garante ao mesmo tempo, a continuidade da história, por permitir a conservação e transmissão de conhecimentos, assim como cumpre papel relevante nas transformações evolutivas estruturais da sociedade. A implementação dessas modificações pelo educador passa pelo viés de sua autoconsciência, onde deve primar a certeza de ser portador de uma capacidade de reconstruir, de reinventar, de criar sua própria história. O professor assumirá seu papel munido de posicionamento crítico, onde o suporte teórico será dia a dia revisado conjuntamente com sua prática. Nesse ínterim, irá fazendo-se homem sujeito, tarefa inerente à sua condição humana.

Para o educador assumir uma postura construtivista, não pode limitar-se apenas a atividades como leitura e escrita, mas também considerar os princípios construtivistas nas suas atividades e no desenvolver das demais disciplinas. Nessa abordagem ele é um incentivador do processo de ensino-aprendizagem, incentivando, provocando situações-problemas, um desequilibrador, organizador de atividades, coordenado e criando situações favoráveis à aprendizagem, mas não o dono do saber.

É recomendável que o professor tenha alguns cuidados ao planejar suas atividades, por questões de eficiência aos propósitos de ações docentes de promover interação e cooperação, já que existe certa dificuldade em garantir na sala de aula o debate de ideias e de conhecimentos. No momento que for levantada uma questão deverá ser debatida com todos, os grupos deverão ser pequenos não pode esquecer-se de oportunizar a comunicação com toda sala e orientar para garantir o cumprimento das atividades.

O educador não pode perder de vista que tem papel importante, o de levar em consideração os

conhecimentos que os alunos já possuem, partindo daí o planejamento de situações de ensino aprendizagem significativas, construtivas. Para tanto, faz-se necessário o conhecimento dos avanços e dos problemas de seus alunos, como também a adequação de suas propostas, de modo a aperfeiçoar sua ação pedagógica.

O professor não pode deixar de dar assistência aos alunos, facilitar o processo de inter-relação tanto professor-aluno, como aluno-aluno e aluno-grupo inteirando-se a partir das experiências, informações e resultados de pesquisas entre membros da sala de aula. Estimular, problematizar procurando provocar a capacidade dos alunos de estarem sempre duvidando, propondo, criticando, partindo, então, para a elaboração de conceitos. Organizar as ações dos alunos, não só com o meio, mas com os colegas e criar problemas sobre situações, partindo daí, os próprios alunos construirão os conhecimentos sobre os temas estudados.

As ideias e os conhecimentos que os alunos possuem acerca dos diferentes assuntos devem ser considerados, o que facilita as problematizações, como as informações sobre mapas, clima, vegetação, distribuição da população; comparando com informações obtidas partindo então para formular hipóteses das relações existentes. É um ponto relevante os conceitos específicos que serão trabalhados, que o professor explore sempre as experiências que seus alunos já possuem ao entrar na sala.

A interface com outras disciplinas deve ser observada também, de modo a proporcionar estudos mais completos sobre determinado tema cuja compreensão, parte dos alunos, não só em geografia, mas também em história, artes e matemática pode aumentar através de suas abordagens e explicações.

Somente assumindo-se enquanto reinventor, o professor possibilitará às gerações seguintes, de maneira especial aos estudantes, a construção de uma sociedade com igualdade de oportunidades, portanto mais justa, onde se possa, além de “ler” a sociedade, reconstruí-la. Enfim, o ensino construtivo da geografia pressupõe a

reflexão e, neste contexto é pertinente que o aluno se coloque sempre como sujeito interativo na busca pela construção de um nível de conhecimento significativo acerca dos conteúdos trabalhado na disciplina. Na interatividade com o professor o aluno promove a construção de uma base prática de estudo, contribuindo, por conseguinte com a busca pela fundamentação dos mesmos.

O professor ao proporcionar condições para que o aluno possa interagir com o meio social do qual é parte constituidor viabiliza condições essenciais para que haja a produção de um material de estudo construído pelos próprios alunos, o que lhe favorece vir a se sentir parte constituidor do todo em que é parte figurante.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF. 1998.

CANIBAL, Maria Júlia. Exposição itinerante de produções artísticas em sala de aula. In: GROSSI, Ester Pillar; BONDONI, Jussara (orgs.) **Construtivismo pós-piagetino: um novo paradigma sobre a aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 1993.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. (Col. Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). Campinas: Papirus, 1998.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino: Geografia escolar e procedimentos de ensino numa perspectiva sócio construtivista**. Goiânia, Alternativa, 2002.

FRANCO, Sérgio Robertto Kieling. **O Construtivismo e a educação**. 4. Ed. rev.ampliada. Porto Alegre: Mediação, 1995.

GROSSI, Esther Pillar; BONDONI, Jussara (orgs). **Paixão de Aprender**. 2 ed. Petrópolis: vozes, 1993.

KEARCHER, Nestor André. **A geografia é o nosso dia-a-dia**. Geografia em sala de aula prática e reflexões. Porto Alegre: Ed da UFRGS, 1998.

LACOSTE, Yves- **A geografia – isso serve em primeiro lugar para fazer a guerra** – Yves Lacoste: Tradução: Maria Cecilia França – 4º ed. Campinas, SP – Parirus, 1997.

MACHADO, Roberto Miguel de Oliveira. **O construtivismo no ensino da história e da geografia – o professor como mediador no processo de ensino/aprendizagem.** Relatório da Prática de Ensino Supervisionada Mestrado em Ensino da História e da Geografia 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Universidade de Nova Lisboa, 2010.

MACEDO, Lino de. **Desafios construtivistas ao professor.** São Paulo: Ideias, 1993.

NOT, Louis. Ensinando a aprender. In: CAVALCANTE, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos.** (Col. Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). Campinas: Papyrus, 1998.

PAIN, Sara. Aspectos filosóficos e sócio-antropológico do Construtivismo pós-piagetino-III. In: GROSSO, Esther Pillar, BORDINI, Jussara (org). **Construtivismo pós-piagetino: um novo paradigma sobre aprendizagem.** Petrópolis: Vozes 1993.

PENIN, Sônia T. de Sousa. **Cotidiano Escolar e ensino: conhecimento e vivência.** ANDE (Revista da Associação Nacional de Educação), São Paulo: Cortez, 1994.

PENTEADO, Heloisa Dupar. **Metodologia do ensino de história e geografia.** (Col. Magistério 2º grau. Série Formação do Professor). São Paulo: Cortez, 1994.

PIAGET, J – **A Formação do símbolo na criança: Imitação, jogo e sonho, imagem e representação,** Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1971.

RIBEIRO, Lurdes E.; PINTO, Gerusa R. **O Real do Construtivismo,** 8º ed. Belo Horizonte: Fapi Ltda, 1994.

UBERLÂNDIA, Prefeitura Municipal de. **Diretrizes Básicas do Ensino de Geografia: 1º a 8º séries.** Secretaria Municipal de Educação: Uberlândia, 2003.

VALADARES, Jorge. **Avaliando para melhorar a aprendizagem.** 1.ª Edição, Plátano. Edições Técnicas, Lisboa, 1998.

VESENTINI, José William (org). **Geografia e ensino: textos críticos.** Tradução Josette Gian. 4º ed. Campinas: Papyrus, 1995.

_____. **Para uma geografia crítica na escola.** São Paulo: Editora do Autor, 2008.

**IMPLANTAÇÃO DO CUIDADO FARMACÊUTICO NA SERRA/ES:
PRINCIPAIS PROBLEMAS RELACIONADOS A MEDICAMENTOS
IMPLEMENTATION OF PHARMACEUTICAL CARE IN SERRA/ES:
MAIN PROBLEMS RELATED TO MEDICINES**

ISSN: 2595-8704. DOI: 10.29327/2323543.23.1-15

Margareth Lima Marques de Aguiar ¹
Indiana Fernanda Santos Leão ²

RESUMO

O presente estudo aborda os principais problemas relacionados a medicamentos (PRM) de pacientes do programa HIPERDIA, com foco em pacientes polimedicados e insulíndependentes, no município de Serra/ES, atendidos por farmacêuticos na atenção básica à saúde, ao longo do processo de implantação dos consultórios farmacêuticos, objetivando o cuidado farmacêutico centrado na pessoa. A avaliação farmacoterapêutica dos pacientes foi através da aplicação da metodologia Dáder. Assim, trata-se de um estudo prospectivo com caráter quantitativo utilizando as classes de PRM sobre adesão, efetividade, necessidade e segurança.

PALAVRAS CHAVE: Adesão. Cuidado farmacêutico. Morbi-mortalidade.

ABSTRACT

The present study addresses the main drug-related problems (MRP) of patients in the HIPERDIA program, focusing on polymedicated and insulin-dependent patients, in the municipality of Serra/ES, cared for by pharmacists in primary health care, throughout the implementation process of the pharmaceutical offices, aiming for person-centered pharmaceutical care. The pharmacotherapeutic evaluation of patients was through the application of the Dáder methodology. Thus, this is a prospective study with a quantitative nature using the PRM classes on adherence, effectiveness, necessity and safety.

KEYWORDS: Adherence. Pharmaceutical care. Morbidity and mortality.

¹Mestranda em Ciências da Saúde Coletiva pela Absolute Christian University. Graduada em Farmácia pela FAFABES. Especialista em Atenção Primária em Saúde pela FAESA. Farmacêutica da Prefeitura Municipal de Serra/ES.

²Graduada em Farmácia pela UNIME-Ba. Especialista em Farmacoterapia Clínica e Farmácia Hospitalar. Farmacêutica da Prefeitura Municipal de Serra/ES.

INTRODUÇÃO

Em virtude da mudança no perfil epidemiológico brasileiro, com aumento do número de casos de doenças crônicas não-transmissíveis (DCNTs) e seus fatores de risco, a Organização Mundial de Saúde (OMS) estima que 76% das mortes derivam de doenças cardiovasculares, câncer, doenças respiratórias crônicas e diabetes *mellitus* (MALTA *et al*, 2020). As DCNTs são consideradas um desafio para a saúde pública em todo o mundo e, por se tratarem de condições clínicas multifatoriais, estão diretamente associadas a alterações funcionais e comprometimento de órgãos-alvo, relacionadas com altas taxas de morbi-mortalidade (Silva *et al*, 2023).

Para mitigar esses dados, garantir uma maior acessibilidade a medicamentos e a promoção do seu uso racional constituem uma das prioridades da saúde pública, pois o mesmo passa a se apresentar como um dos recursos de melhor custo-efetividade para otimizar os recursos públicos e melhorar os indicadores de saúde do país (BRASIL, 2021). É neste cenário que a inserção do farmacêutico ganha notório destaque, pois não existe profissional mais bem posicionado para contribuir com o alcance de resultados terapêuticos amplamente favoráveis.

Evidências recentes apontam que ampliar a inclusão do paciente ao sistema de saúde, desde que o mesmo esteja garantido pelo cuidado farmacêutico, reduz custos, ajuda a melhorar os indicadores de saúde, a qualidade da assistência prestada e a segurança do paciente (CFF, 2020; MOREIRA *et al*, 2022). O farmacêutico não apenas contribui para o aumento das taxas de adesão à farmacoterapia, como também auxilia no processo da desprescrição e na redução da polifarmácia, melhora da função cognitiva em idosos e a qualidade da atenção à saúde (CFF, 2020).

Particularmente sobre a adesão, que é definida pela OMS como uma medida do comportamento individual em consonância com as recomendações de cuidado em saúde, é considerada fator determinante da

eficácia do tratamento em saúde no gerenciamento da doença – sobretudo em pacientes iletrados, e a sua falha é apontada como uma das principais causas de desfechos desfavoráveis, incluindo hospitalização e óbito (BRASIL, 2021; Silva *et al*, 2023).

Estudos de revisões sistemáticas consideram que ações como a inclusão de farmacêutico clínico na equipe de saúde e desenvolvimento de programas de cuidados farmacêuticos foram as estratégias mais eficazes adotadas para prevenir e resolver problemas da farmacoterapia, melhorar a adesão ao tratamento e os resultados terapêuticos, reduzir os riscos e o desperdício de recursos e contribuir para a melhoria da efetividade e da qualidade da atenção à saúde (CFF, 2020). Autores como MOREIRA *et al* (2022) e Silva *et al* (2023) concluíram que indivíduos não aderentes no primeiro ano de tratamento tiveram maior probabilidade de ir a óbito, em comparação aos aderentes, e que estratégias de monitoramento e otimização da adesão assistidas pelo farmacêutico devem ser implementadas a fim de reduzir a morbi-mortalidade relacionadas às DCNTs.

O presente estudo teve como objetivo identificar e analisar os principais problemas relacionados a medicamentos (PRM) de pacientes do programa HIPERDIA, com foco em pacientes polimedicados e insulino dependentes, no município de Serra/ES, atendidos por farmacêuticos na atenção básica à saúde.

METODOLOGIA

Estudo prospectivo e quantitativo realizado no período de outubro de 2022 a setembro de 2023. O banco de dados analisados foi cedido pelo Hospital Alemão Osvaldo Cruz (HAOC), em parceria com o Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde (CONASEMS), Programa de Apoio ao Desenvolvimento Institucional do Sistema Único de Saúde (PROADI-SUS) e o município de Serra/ES. Os registros nos bancos de dados foram realizados por farmacêuticos lotados na

Prefeitura de Serra/ES, ao longo do processo de implantação dos consultórios farmacêuticos no município de Serra/ES. As avaliações dos medicamentos utilizados pelos pacientes foram embasadas no método Dáder. Os PRM foram subdivididos em adesão, efetividade, necessidade e segurança. Cada medicamento analisado gera uma única classe de PRM. O uso racional de cada medicamento foi classificado como “não se aplica”. O registro do PRM por senha e login de cada farmacêutico no aplicativo App Farmacêutico (registrofarmaceutico.com.br) foram compilados em planilhas de Excel® e analisados por estatística simples. Os resultados foram apresentados em gráficos de coluna com análise de linha de tendência linear.

DISCUSSÃO DE RESULTADOS

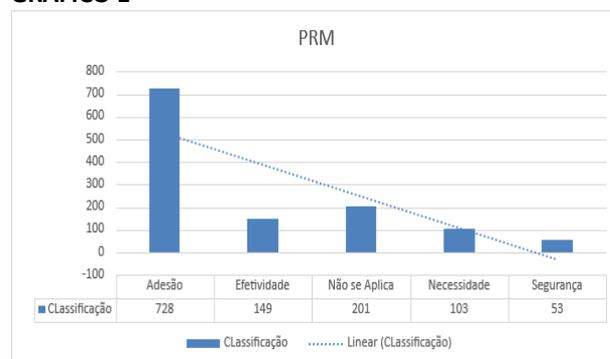
A análise dos dados identificou, para cada classe de PRM, os seguintes resultados: adesão 59%, efetividade 12%, necessidade 8,35% e segurança 4,38%. Em comparação com os resultados de BRASIL (2014) *apud* Diretrizes Nacionais do Cuidado Farmacêutico de 26 outubro de 2023, onde a adesão ao tratamento no Brasil é de 50% em pacientes diabéticos, os dados resultantes estão acima das médias nacionais.

Relacionando o resultado da pesquisa do PRM efetividade com FERNANDES (2004) *apud* Diretrizes Nacionais do Cuidado Farmacêutico de 26 outubro de 2023, a análise dos dados demonstrou que o PRM efetividade está abaixo do panorama nacional, que é de 25% quanto a falha terapêutica.

O PRM segurança, quando comparado ao resultado de ANDREAZZA (2011) *apud* Diretrizes Nacionais do Cuidado Farmacêutico de 26 outubro de 2023, que registrou um percentual de 31,6% dos pacientes atendidos em urgência e emergência devido ao uso de medicamentos, verificou-se que os dados deste estudo sobre esta classe está abaixo do panorama nacional.

Com relação quantidade de medicamentos analisados por PRM, os detalhes são apresentados no gráfico 1.

GRÁFICO 1



FONTE: Resultados originais da pesquisa.

De acordo com os dados apresentados no Gráfico 1, dos 1.234 medicamentos analisados pelos farmacêuticos nas consultas farmacêuticas durante o período estudado, a adesão ao tratamento prescrito é a principal causa dos PMN, seguido de 149 casos da classe efetividade do medicamento. Quanto a classe necessidade, foram observados 103 medicamentos, finalizando com a classe segurança com 53 medicamentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implantação do cuidado farmacêutico no Município de Serra/ES representou o início de uma investigação, que procurou conhecer, refletir, identificar e traçar planos de tratamentos para os pacientes atendidos pelos farmacêuticos, ampliando a inclusão deste profissional nas equipes de saúde na atenção básica.

O estudo teve como objetivo não somente enriquecer as ferramentas do cuidado centrado na pessoa, mas também reformular ações que permitam a acessibilidade e adesão ao tratamento do paciente diabético insulínico dependente, muito deles iletrados. Sendo assim, esse estudo também promoveu a inclusão deste paciente ao protocolo de tratamento proposto

para conseguir, com sucesso, um serviço reorganizado com qualidade e promoção da saúde e que de outra forma não seria possível.

Desta forma, não basta reconhecer o usuário como “diabético ou hipertenso”, pronto para assimilar os planos de cuidado, mas sim entender que o paciente está inserido em contextos socioculturais com diversas particularidades a serem consideradas, como crenças, costumes, hábitos alimentares, filosofias de vida que estão além dos ementários educacionais. As ações do farmacêutico de forma integral deslocam o foco do medicamento para o cuidado centrado na pessoa, com troca de novos saberes de evidências científicas com o conhecimento vulgar, permitindo que os níveis de adesão ao tratamento proposto e melhora global na qualidade de vida fosse alcançado.

A revisão de literatura e as percepções da equipe de farmacêuticos do município de Serra/ES forneceu subsídios para concluir que o controle da diabetes e hipertensão arterial é multifatorial e bastante complexo, sendo necessário esforços multiprofissionais, com práticas técnico pedagógicas norteadas pela Diretriz do Cuidado Farmacêutico, para buscar uma integração cada vez mais ampliada e fortalecida. Hoje, contamos com a possibilidade de estruturar os serviços de modo que possam ser realizados de forma presencial ou remota, mostrando que o fazer saúde é um processo cíclico e dinâmico na busca de um Sistema Único de Saúde cada vez mais alinhado às necessidades e realidade do cidadão brasileiro.

REFERÊNCIAS

Andreazza, R. S. et al. **Causes of drug-related problems in the emergency room of a hospital in southern Brazil.** Gaceta Sanitaria, v. 25, n.6, p. 501-506, 2011.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Ciência, Tecnologia e Insumos Estratégicos. Departamento de Assistência Farmacêutica e Insumos Estratégicos. **Serviços farmacêuticos na atenção básica à saúde** [recurso eletrônico] – Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Análise em Saúde e Vigilância de Doenças Não Transmissíveis. **Plano de Ações Estratégicas para o Enfrentamento das Doenças Crônicas e Agravos não Transmissíveis no Brasil 2021-2030** [recurso eletrônico] – Brasília: Ministério da Saúde, 2021.

CFF. Conselho Federal de Farmácia. **Atividades e Serviços Farmacêuticos no SUS.** Proposta para a Gestão Municipal [recurso eletrônico] – Brasília: DF, 2020.

DUARTE, LS *et al.* **Doenças Crônicas Não Transmissíveis (DCNT): Taxa padronizada de mortalidade prematura por doenças crônicas não transmissíveis, 2015-2020.** Boletim Epidemiológico Paulista. São Paulo, v. 20, n. 219, 2023. Disponível em <https://periodicos.saude.sp.gov.br/BEPA182/article/view/37893/37009>. Acesso em 01 nov 2023.

Fernandez-Llimos F, Tuneu L, Baena MI, Garcia-Delgado A, Faus MJ. **Morbidity and mortality associated with pharmacotherapy.** Evolution and current concept of drug related problems. *Curr Pharm Des.* 2004;10(31):3947-67.

Freitas, G. R. M., Neyeloff, J. L., Balbinotto Neto, G., & Heineck, I. (2018). Drug-Related Morbidity in Brazil: A Cost-of-Illness Model. *Value in Health Regional Issues*, 17, 150–157. doi:10.1016/j.vhri.2018.07.00.

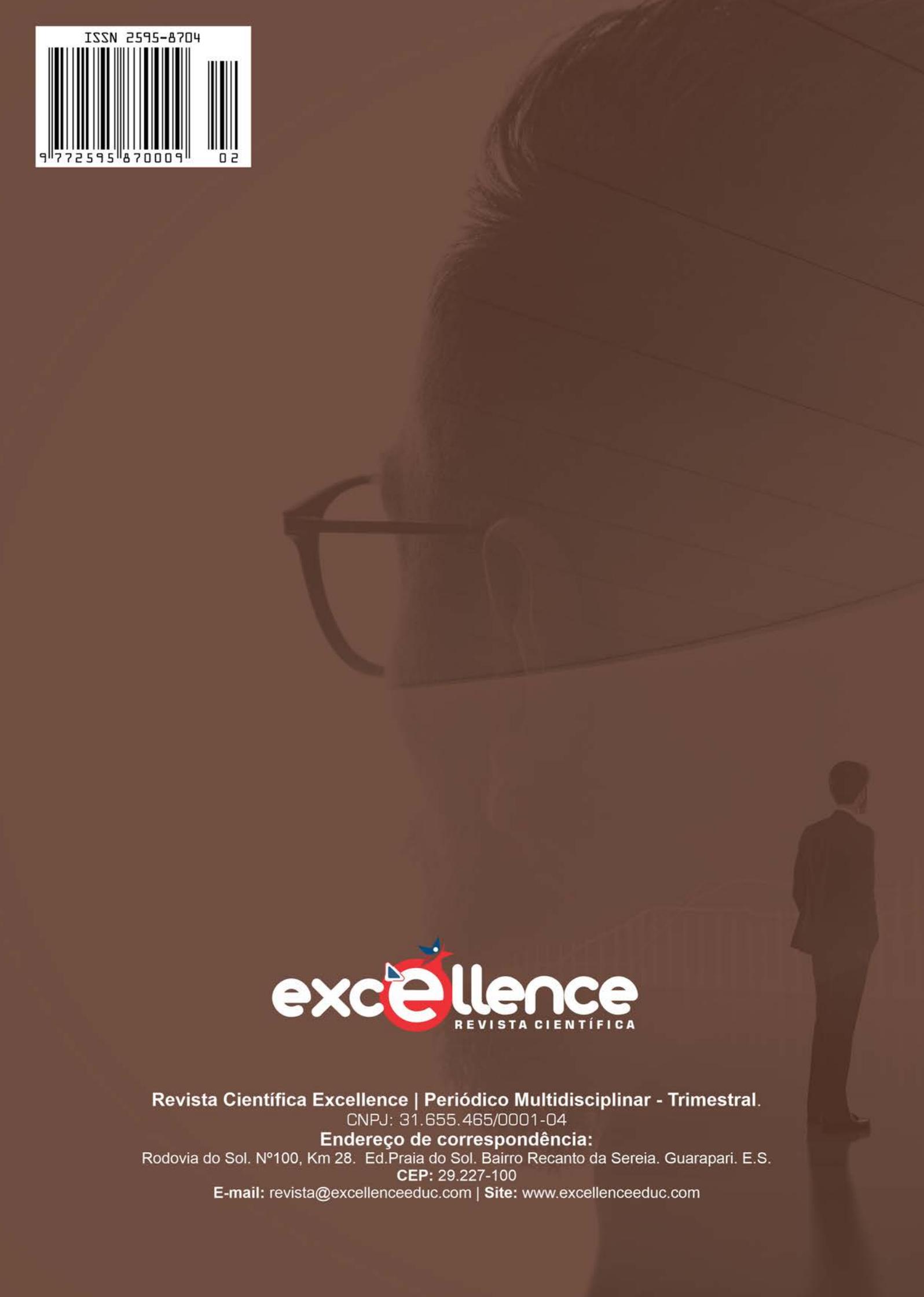
MALTA, DC *et al.* **Mortalidade por doenças cardiovasculares segundo o Sistema de Informação sobre Mortalidade e as estimativas do Estudo Carga Global de Doenças no Brasil, 2000-2017.** Arquivos Brasileiros de Cardiologia, São Paulo, v. 115, n. 2, p. 152-160, 2020.

MOREIRA, ATA *et al.* **Evidências da associação entre adesão ao tratamento e mortalidade em pacientes com doença pulmonar obstrutiva crônica acompanhados em um programa público de gerenciamento de doença no Brasil.** *J Bras Pneumol.* 2022;48(1):e20210120. Disponível em <https://dx.doi.org/10.36416/1806-3756/e20210120>. Acesso em 28 out 2023.

SILVA, LALB *et al.* **Adesão, barreiras e facilitadores no tratamento de hipertensão arterial: revisão rápida de evidências.** *Rev Panam Salud Publica.* 2023;47:e67. Disponível em <https://doi.org/10.26633/RPSP.2023.67>. Acesso em 26 de out 2023.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **Adherence to long-term therapies: evidence for action:** WHO 2003.

ISSN 2595-8704



excellence
REVISTA CIENTÍFICA

Revista Científica Excellence | Periódico Multidisciplinar - Trimestral.

CNPJ: 31.655.465/0001-04

Endereço de correspondência:

Rodovia do Sol. Nº100, Km 28. Ed.Praia do Sol. Bairro Recanto da Sereia. Guarapari. E.S.

CEP: 29.227-100

E-mail: revista@excellenceeduc.com | Site: www.excellenceeduc.com