



Revista **SCIENTIFIC MAGAZINE**

Ano: XXI, V. 16. - Nº 136 | Outubro - 2021

ISSN: 2177-8574

MUSICALIDADE NO BERÇÁRIO



A música tem um alto valor educativo, através dela educa-se pessoas em todas as suas dimensões, social, afetiva, física e cognitiva.

AS FEIRAS LIVRES NO MUNICÍPIO DE ANDRADINA: ANTES E DURANTE A PANDEMIA



Em meio ao um surto pandêmico, todos os setores da economia nacional foram afetados, inclusive as feiras livres onde pequenos e médios produtores oferecem seus produtos a preços mais acessíveis.

ENSINO REMOTO E OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS EDUCADORES AO UTILIZAR TIC'S.



Com a necessidade de incorporar tecnologias remotas no momento da pandemia de COVID-19, houve a necessidade de incluir novas ferramentas de aprendizagem.



WWW.SCIENTIFICMAGAZINE.ORG



SCIENTIFIC MAGAZINE

Ano: XXI, V. 15. -Nº 136/Outubro- 2021-
São Paulo. SP.

Publicação contínua

E-mail: scientificmagazine@hotmail.com

ISSN: 2177-8574

Versão online

Resumo português

Resumo inglês

Anual: 2006-2008. Semestral: 2009-2016.

Quadrimestral: 2017- Mensal: 2018

Modo de acesso:

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

A SCIENTIFIC MAGAZINE – (on-line)

Registro no ISSN: 2177-8574.

As opiniões emitidas nos textos publicados são de responsabilidade de seus respectivos autores.

Pareceristas *ad hoc* e consultores sobre compreensibilidade, sendo publicada ininterruptamente desde 2006.

DIRETORES

Prof. Ms. Mauricio Furlanetto

Prof. Dr. Jonas Ferreira Soutto

SECRETÁRIOS/EDUCACIONAIS

Ms. André Luís

Ms. Francisca Lira Schummer

ORGANIZADORES

Fabiana Catellan Erich

Walmir Chagas

Luiz Carlos Fabian

Revisão:

Joel Farias Pettiere

Angela Costa Filage

Marcondes Ferreira Lopes

PROGRAMAÇÃO VISUAL

Rubens Ranzinny

Aparício Francis Ribeiro

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Paulo César Ribamar Martins

Prof. Dr. Fabio Marques Barros

Prof. Dr. José Contenatto

Prof. Dr. Luiz Paulo Barbosa

Prof. Dr. Marcos Silvestre Trivellato

Prof. Ms. Demetrio Casanova Mamani

Prof. Ms. Fábio Sabino de Sousa

Prof. Ms. Jair Pereira da Cruz

Profª Ms. Mara Cristina da Conceição

Profª. Doutoranda Rosana Erenice X. da Silva Lucas

Profª. Dra Paula Lerner Marques

Profª. Dra. Maria Antônia Costa Pereira

CONSELHO

CIENTÍFICO

INTERNACIONAL

Profª. Dra. Lemert Hernandez Paz

Profª. Esp. Juliana Luz Rodrigues

Profª. Dra. Pilar Castillo

Profª. Dra. Llena Sánchez

Profª. Dra. Ivet García Dussel

Profª. Dra. Esther Muñoz Carriego

COMISSÃO CIENTÍFICA

Prof Esp. Edilson Pinto da Silva

Prof. Ms. Moisés da Silva

Profª Esp Fernanda Teixeira Monge

Profª Esp Regina Célia Da Silva

Profª Esp Viviane Silvano Borges Alves

Profª Esp. Lucimar dos Santos França

Profª Esp. Adriana Bezerra Novaes

Profª Esp. Adriana Leonina Ferreira

Profª Esp. Ana Cristina da Silva Lara

Profª Esp. Carla Cristina Paes Escobar

Profª Esp. Clarice Guedes do Nascimento

Profª Esp. Cristiane Anjos da Cruz

Profª Esp. Daylly de Miranda Almeida

Profª Esp. Edenil Ferreira Dias Fonseca

Profª Esp. Edimar Kely da Silva

Profª Esp. Elaine Gaiva Leal

Profª Esp. Fernanda Teixeira Monge

Profª Esp. Jéssica Aline Miranda de Souza Aguiar

Profª Esp. Keila Cristina Passos de Araújo Campos

Profª Esp. Léia Raquel Francisco Ferreira

Profª Esp. Lúcia Regina dos Santos

Profª Esp. Lucimar dos Santos França

Profª Esp. Maria Cristina Pinheiro da Silva

Profª Esp. Maria de Lourdes Marin

Profª Esp. Maria Gorete da Anunciação

Profª Esp. Maria Inez Silva Pereira

Profª Esp. Maria Suely Alves da Silva Lagoa
Profª Esp. Mariluzza Rodrigues dos santos Luna
Profª Esp. Mário Marcio Ribeiro
Profª Esp. Neily Moreira do Nascimento
Profª Esp. Odete Rosa Paes
Profª Esp. Raquel de Azevedo Silva
Profª Esp. Regina Célia da Silva
Profª Esp. Rosângela Cabral Costa
Profª Esp. Rosemar Morais Catellan Garcia
Profª Esp. Rosemary Cristina da Silva Santos
Profª Esp. Sandra de Fatima Martelo Miler
Profª Esp. Sara da Silva Ferreira
Profª Esp. Sidineia da Silva Biazoto
Profª Esp. Silvana Carnaúba dos Santos
Profª Esp. Tânia Aparecida Oliveira Ferreira
Profª Esp. Thiara da Silva Nunes
Profª Esp. Vanusa Evangelista da Silva Brito
Profª Esp. Viviane Silvano Borges
Profª Ms. Alessandra Cury Nesso
Profª Ms. Alessandra Maria Sambrano Zaccaro
Profª Ms. Cirina Luz de Souza Trovó
Profª Ms. Daniela Cristina Calera Berenguel
Profª Ms. Estela Jaime Campos
Profª Ms. Eunice Justino de Souza Gonçalves
Profª Ms. Maria Osvaldina Furtado dos Santos
Profª Ms. Marília Almeida Chinet

Profª Ms. Soraya Christina Pereira Leal
Profª Ms. Valdete Aparecida Zanini Magalhães
Profª Ms. Vania Maria Dalécio
Profª Rafaela Maria de Oliveira
Profª Tânia Silva De Anunciação
Profª. Leticia Silva Do Nascimento
Profª. Neidinélia Candida Feitosa

SUMÁRIO

AS FEIRAS LIVRES NO MUNICÍPIO DE ANDRADINA: ANTES E DURANTE A PANDEMIA	8
Moisés da Silva	8
MUSICALIDADE NO BERÇÁRIO	24
Cristiane Anjos da Cruz.....	24
Fernanda Teixeira Monge.....	24
Jéssica Aline Miranda de Souza Aguiar.....	24
Rafaela Maria de Oliveira	24
ENSINO REMOTO E OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS EDUCADORES NA UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	29
Elaine Gaiva Leal.....	29
Maria Cristina Pinheiro da Silva	29
Neily Moreira do Nascimento	29
Rosemar Morais Catellan Garcia	29
IMPACTOS DA VIOLÊNCIA ESCOLAR NA VIDA DOS PROFESSORES: SABERES E PRÁTICAS	37
Alessandra Maria Sambrano Zaccaro.....	37
IMPACTOS NA VIDA DOS FAMILIARES DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	56
Elaine Gaiva Leal.....	56
Maria Cristina Pinheiro da Silva	56
Neily Moreira do Nascimento	56
Rosemar Morais Catellan Garcia	56
RELAÇÕES SE ESTABELECEM POR EMPATIA NO CONTEXTO ESCOLAR.	66
Edenil Ferreira Dias Fonseca	66
Maria Cristina Pinheiro da Silva	66
O PROGRAMA ESCOLA ABERTA COMO ALTERNATIVA DE LAZER PARA UMA COMUNIDADE DO MUNICÍPIO DE CUIABÁ, MT	74
Tânia Aparecida Oliveira Ferreira	74
Mariluzza Rodrigues dos santos Luna.....	74
Edilson Pinto da Silva.....	74
Lúcia Regina dos Santos.....	74
UM NOVO OLHAR SOBRE GESTÃO ESCOLAR	79
Silvana Carnaúba dos Santos	79
Fernanda Teixeira Monge.....	92
Regina Célia Da Silva	92

Tânia Silva De Anunciação.....	92
Viviane Silvano Borges Alves.....	92
RELATO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA-PROJETO SEMEANDO TALENTOS	108
Silvana Carnaúba dos Santos	108
Thiara da Silva Nunes	108
Maria Suely Alves da Silva Lagoa.....	108
Mário Marcio Ribeiro.....	108
AS PRÁTICAS DO EDUCAR E CUIDAR: O CONTEXTO CRECHE COM CRIANÇAS DE 3 ANOS.....	112
Adriana Leonina Ferreira	112
Maria Inez Silva Pereira	112
TDI E SUA ATUAÇÃO: a Relação Educar-Cuidar na Educação Infantil.....	125
Cristiane Anjos da Cruz.....	125
Fernanda Teixeira Monge.....	125
Regina Célia da Silva	125
Edimar Kely da Silva	125
A IMPORTÂNCIA DAS BRINCADEIRAS LÚDICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL ..	135
Daylly de Miranda Almeida.....	135
Viviane Silvano Borges.....	135
Sara da Silva Ferreira	135
A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	144
Léia Raquel Francisco Ferreira	144
Lucimar dos Santos França	144
Maria Gorete da Anunciação.....	144
Vanusa Evangelista da Silva Brito	144
INDEFESOS.....	162
Maria Gorete da Anunciação	162
Lucimar dos Santos França	162
Neidinélia Candida Feitosa.....	162
Clarice Guedes do Nascimento.....	162
INVISÍVEL	163
IMIGRAÇÃO.....	164
INCLUSÃO ESCOLAR: INTERAÇÃO ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	165
Maria Osvaldina Furtado dos Santos	165
RESENHA: CHAUI, Marilena.....	186

Raquel de Azevedo Silva.....	186
Rosângela Cabral Costa.....	186
NEOLOGISMO: A LÍNGUA EM MOVIMENTO.....	190
Rosemary Cristina da Silva Santos.....	190
Tânia Aparecida Oliveira Ferreira	190
Lúcia Regina dos Santos.....	190
Leticia Silva Do Nascimento	190
A LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL: eficácia nas estratégias de leitura em sala de aula para sanar as dificuldades de aprendizagem	207
Soraya Christina Pereira Leal.....	207
O TRABALHO DO PROFESSOR DIANTE DA INDISCIPLINA NO ESPAÇO EDUCACIONAL: PROCESSOS E CONFLITOS	222
Valdete Aparecida Zanini Magalhães.....	222
COMO PAÍSES SUPERARAM A BAIXA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E ATINGIRAM ALTOS NÍVEIS DE QUALIDADE EDUCACIONAL SE TRANSFORMANDO EM MODELOS DE QUALIDADE E EXCELÊNCIA EDUCACIONAL.....	240
Vania Maria Dalécio	240
EDUCAÇÃO EMOCIONAL NA ESCOLA, UMA PROPOSTA POSSÍVEL: subsídios para um repensar da sala de aula	280
Cirina Luz de Souza Trovó.....	280
A APLICAÇÃO DA JUSTIÇA RESTAURATIVA NO ÂMBITO ESCOLAR: Os reflexos da Justiça Restaurativa sobre a prevenção da violência e indisciplina.....	299
Daniela Cristina Calera Berenguel	299
A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA PARA A CULTURA E FORMAÇÃO DE NOVOS EMPREENDEDORES.....	315
Alessandra Cury Nesso.....	315
EDUCAÇÃO FÍSICA E QUALIDADE DE VIDA: REFLEXÕES E PERSPECTIVAS..	331
Eunice Justino de Souza Gonçalves.....	331
A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA.....	345
Adriana Bezerra Novaes	345
Ana Cristina da Silva Lara.....	345
Carla Cristina Paes Escobar	345
Keila Cristina Passos de Araújo Campos.....	345
ESTRATÉGIAS DE ENSINO E RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS DE ACORDO COM PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO	355
Marília Almeida Chinet	355

LUDICIDADE: UMA IMPORTANTE FERRAMENTA PARA A APRENDIZAGEM DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	366
Sidinea da Silva Biazoto	366
Maria de Lourdes Marin.....	366
Odete Rosa Paes.....	366
Sandra de Fatima Martelo Miler.....	366

AS FEIRAS LIVRES NO MUNICÍPIO DE ANDRADINA: ANTES E DURANTE A PANDEMIA

Moisés da Silva¹

RESUMO

Em meio a um surto pandêmico, todos os setores da economia nacional foram afetados, inclusive as feiras livres onde pequenos e médios produtores oferecem seus produtos a preços mais acessíveis, porquanto as medidas restritivas de circulação da população impactaram os sistemas de produção e redes de comercialização. Por causa disso, agricultores familiares e feirantes tiveram que se adaptar a outras mudanças quanto ao meio de comercialização dos seus produtos. Em virtude da grande importância do tema em questão, o principal objetivo deste trabalho foi analisar e avaliar a situação dos feirantes, a respeito da comercialização dos seus produtos, levando em consideração os aspectos sociais e econômicos para a obtenção de informações relevantes da real situação comercial das feiras livres do Município de Andradina, interior do Estado de São Paulo antes e durante a pandemia, por meio de entrevistas orais in loco para se fazer a coleta de dados. Apresentou-se um breve panorama da situação dos agricultores familiares e dos feirantes concernentes ao distanciamento social. A maior parte dos feirantes, que relatou não ter tido dificuldades com as mudanças impostas pela pandemia, foram aqueles que conseguiram se adaptar às oportunidades trazidas pela crise, tiveram a necessidade de se manter na atividade mesmo nas adversidades; os resultados apresentaram-nos porcentagens expressivas o quanto a pandemia do Covid-19 impactou o meio de vida em relação a comercialização dos feirantes.

Palavras-Chave: Feiras-Livres. Produtos. Pandemia. Comercialização

ABSTRACT

Amidst a pandemic outbreak, all sectors of the national economy were affected, including open markets where small and medium-sized producers offer their products at more affordable prices, as restrictive measures for the movement of the population impacted production systems and networks marketing. Because of this, family farmers and stallholders had to adapt to other changes in the way their products are sold. Due to the great importance of the subject in question, the main objective of this work was to analyze and evaluate the situation of marketers, regarding the commercialization of their products, taking into account the social and economic aspects to obtain relevant information on the real commercial situation. of open markets in the Municipality of Andradina, in the interior of the State of São Paulo, before and during the pandemic, through oral interviews in loco to collect data. A brief overview of the situation of family farmers and stallholders concerning social distancing was presented. Most of the stallholders, who reported having no difficulties with the changes imposed by the pandemic, were those who managed to adapt to the opportunities brought by the crisis, had the need to remain active even in the face of adversity; The results showed us expressive percentages of how much the covid-19 pandemic impacted the livelihood in relation to the marketing of stallholders.

KEYWORDS: Fairs. Products. Pandemic. Commercialization

¹ **Graduação:** Licenciado em Letras pelas Faculdades Integradas Rui Barbosa - Andradina-SP; Licenciado em Pedagogia pelas Faculdades Integradas Urubupungá - Pereira Barreto-SP. **Pós - Graduação:** Especialista em Língua Portuguesa - Universidade Federal de Mato Grosso Do Sul - Três Lagoas-Ms; Especialista em Alfabetização e Letramento; Psicopedagogia Clínica e Institucional - Faculdades Integradas Urubupungá - Pereira Barreto; Especialista em Neuropsicopedagogia Clínica E Institucional; Neuropsicologia, Neuroeducação: Neurociência E Educação; Supervisor Escolar; Psicomotricidade- Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo - Ribeirão Preto-SP. **Mestrado:** em Ciências da Educação - Emil Brunner World University. moisescares@yahoo.com

1. Introdução

É sabido por todos que uma feira livre é um evento em um espaço público em que as pessoas, em dias e épocas predeterminados, expõem e vendem mercadorias. A prática de comercializar a produção por meio de trocas, com variedade de produtos e entre indivíduos de locais diferentes é muito antiga, visando suprir as necessidades pessoais de cada um. Inicialmente itinerantes, a necessidade de um local de encontro para essas trocas logo se fez presente e, de acordo com Boechat e Santos (2010), a própria produção excedente e de produtos não consumidos pelo produtor, levou à busca de fixação dos feirantes.

Há fontes que nos asseguram que, em 500 a.C., já se realizava esta atividade no Médio Oriente, nomeadamente na cidade-estado Fenícia de Tiro. Segundo a História as feiras na Antiguidade e na Idade Média aparecem atreladas a festividades religiosas e a dias santos quando se reuniam mercadores de terras distantes, trazendo os seus produtos autóctones para troca por outros.

A etimologia da palavra "feira" demonstra esta ligação da religião com o comércio. A palavra latina *feria*, que significa "dia santo ou feriado", é a palavra que deu origem à portuguesa "feira", à espanhola *feria* e à inglesa *fair*.

As feiras medievais instalavam-se em locais estratégicos, como povoações que se pretendiam desenvolver, ou o cruzamento de rotas comerciais

O crescimento económico e demográfico dos séculos XII e XIII, no território que viria a constituir Portugal, permitiu a criação de excedentes, que eram objeto de escoamento nos mercados e feiras. As feiras foram uma das mais importantes instituições do período medieval em Portugal., porquanto constituíram-se num espaço de encontro de produtores, consumidores e distribuidores, realizando-se em datas e locais fixados, ao mesmo tempo em que procuravam superar as dificuldades de comunicação. Quase todas as feiras se realizavam em épocas relacionadas com festas da igreja Católica e, no território português, a feira mais antiga que se conhece é a de Ponte de Lima, instituída em 1125, seguida, ainda no século XII, pelas feiras de Melgaço e de Constantim de Panóias (CONCELHO DE VILA REAL).

Em se tratando do Brasil, há feiras em quase todas as cidades do país, como uma das principais atividades económicas praticadas por pequenos e médios produtores.

Portanto, o surgimento das feiras livres, hoje em locais próprios de acordo com cada município e região, oriunda de um processo de trocas necessárias entre produtores, com vistas à comercialização de produtos excedentes e de busca de novas alternativas de consumo. Cazane et al. (2014, p. 120):

[...] As feiras livres, consideradas as formas mais antigas e tradicionais de comercialização de produtos agropecuários ou hortifrutigranjeiros, se originaram na antiguidade, com a troca do excedente da produção entre os produtores que, mais tarde, passaram a comercializá-los em troca de dinheiro (CAZANE et al. 2014, p. 120):

Ricotto (2002) apud Godoy e Anjos (2007) destaca que as feiras cumprem um papel extremamente relevante na produção econômica e social, especialmente da agricultura familiar, permitindo mudanças nos pequenos e médios agricultores.

Archer et al. (2013, p. 489) consideram as feiras livres como uma espécie de comércio, em que “agricultores ou produtores de um determinado local estão presentes pessoalmente para vender sua produção, diretamente para o público”. Segundo o autor, os produtos comercializados em feiras livres devem ser “cultivados, criados, capturados, fabricados, cozidos, defumados ou processados pelo próprio produtor”

Um acontecimento histórico que teve início no final do ano de 2019, afetou todas as dimensões da vida humana em decorrência da crise causada pelo surto pandêmico do Covid-19, conforme relata Leopoldo (2020), alguns especialistas chegam a considerar o acontecimento do Covid-19 como o marco do encerramento efetivo do século XX e início do século XXI, trazendo consigo profundos efeitos para todo o mundo. No Brasil todos os setores da economia foram afetados, de maneira mais ou menos intensa, desde o de matérias-primas, de transformação, até o de serviços, sendo que as medidas restritivas de circulação impactaram os sistemas de produção e redes de comercialização.

Em pleno século XXI, ano de 2020, o mundo se viu assolado pela pandemia no novo Coronavírus, causador da COVID-19, face ao surto pandêmico, muitos produtores e feirantes tiveram que se adaptar à nova fase quanto ao meio de comercialização dos seus produtos devido ao avanço da doença e o agravamento das medidas restritivas permitem prever como a maior crise desde a Grande Depressão dos anos 1930 (RIBEIRO et al., 2020).

Sabe-se que as feiras livres apresentam um papel amplamente válido na consolidação econômica e social, especialmente da agricultura familiar sob o ponto de vista do feirante e

seus ajudantes, representando também um espaço público, socioeconômico e cultural, de natureza dinâmica e diversificada sob a óptica do consumidor (GODOY; DOS ANJOS, 2007).

Necessita-se de que haja conhecimento do processo de comercialização praticado nas feiras, pois Hoffmann et. al. (1987) conceitua a feira como conjunto de operações ou funções realizadas no processo de levar bens e serviços desde o produtor até o consumidor final. Entretanto, essa comercialização sofreu um grande impacto econômico por causa da pandemia do Covid-19 acarretando muitos problemas para os feirantes e conseqüentemente afetando os empregados e os consumidores, porquanto deixar de comprar não foi uma opção, visto que os produtos hortifrutíferos são de boa qualidade, sem agrotóxicos e mais baratos para o consumo diário.

Por causa desse momento histórico em toda a sociedade contemporânea, constatam-se perdas significativas na economia, que atingiu principalmente a classe de baixa renda.

2. MATERIAL E MÉTODOS

2.1 Caracterização da área de estudo

O presente trabalho foi realizado no município de Andradina, interior do Estado de São Paulo. (Figura 1). O trabalho consistiu em realizar uma análise da comercialização dos feirantes das principais feiras que acontecem na cidade de Andradina, que tem diversas opções de feiras livres praticamente todos os dias da semana.

Consoante informações e dados da Secretaria de Agricultura e Abastecimento, pasta responsável pela organização das feiras, o município tem pelo menos sete opções para o consumidor em dias diferentes proporcionando lazer e entretenimento para toda a família com hortifrúteis frescos direto do produtor, além de oferecer praça de alimentação e vendas de artesanatos.

Em Andradina a “Feira Central” é realizada todo o domingo nas Ruas Ceará e Rua Rodrigues Alves, das 6h às 12h. Na terça-feira o atendimento é feito das 17h às 22h na Praça do Stella Maris, próxima à Fundação Educacional de Andradina e ao Fórum da comarca. Na quarta é a vez da Praça Japão, no bairro Passarelli, também das 17h às 22h. Às quintas, a feira acontece das 17h às 22h no Centro Cultural Pioneiros de Andradina, na zona central da

cidade. Já na sexta são duas opções, das 17h às 22h na Praça João Leite, na Vila Mineira, e sob o Viaduto “Miguel Cury” (Miguelão) das 12h às 19h. Aos sábados, das 6h às 12h, os feirantes ficam na Praça “Walter Ramalho Miranda”, no Jardim Santa Cecília, e um ou outro vendem seus produtos na Avenida Rio Grande do Sul em frente do Campinho de Futebol.

A pesquisa foi desenvolvida nos meses de abril a dezembro de 2020 e de janeiro a julho de 2021, por meio de escuta espontânea de feirantes tradicionais ou não ao se fazer oralmente as perguntas, tendo a maior parcela de respostas oriundas da Feira Central, Participaram da pesquisa 35 feirantes sendo 30 da feira principal da cidade, porquanto a maioria deles se faz presentes também nos outros pontos de feiras do município.

Andradina é um município brasileiro do estado de São Paulo. Localiza-se a uma latitude 20,53 sul e a uma longitude 51,22 oeste, a 630 quilômetros da cidade de São Paulo. O município é formado somente pelo distrito sede, que inclui os povoados de Paranópolis e Planalto. Andradina apresenta uma área de 960.095 km², sua população é **57 157** habitantes segundo dados do **(Censo IBGE/2019)** , sendo 92% da população concentrada na zona urbana e 08% na zona rural.

Figura 1. Localização da cidade de Andradina no Estado de São Paulo.



https://pt.wikipedia.org/wiki/Andradina#/media/Ficheiro:SaoPaulo_Municip_Andradina.svg

2.2 Caracterização da Pesquisa

Para alcançar o objetivo, foi realizada uma pesquisa descritiva e exploratória que, de acordo com Gil (2010, p. 41), “tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses”. A pesquisa descritiva busca descrever as características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis

O trabalho foi desenvolvido na forma de um estudo de caso. O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 33).

2.3 População E Amostra

A população-alvo da pesquisa foi formada por 25 pequenos e médios feirantes que se caracterizam como agricultores familiares, cuja comercialização de produtos é realizada nas várias feiras que ocorrem semanalmente no município de Andradina, com uma abordagem maior à Feira Central que ocorre aos domingos pela manhã. Neste contexto, a população foi formada por trinta e cinco feirantes devidamente cadastrados na Secretaria da Agricultura e Abastecimento, pasta responsável pela organização das feiras no município, requisito para a exposição de produtos na feira. A escolha foi intencional entre a população-alvo, sendo escolhidos todos os feirantes que se caracterizam como agricultor familiar e que aceitaram participar da entrevista enquanto trabalhavam.

2.4 Construção do questionário e levantamento de dados

A fim de realizar o trabalho primeiramente, fez-se uma revisão bibliográfica concernente à temática abordada. Depois um questionário semiestruturado, com perguntas pertinentes ao tema, e com respostas SIM, NÃO ou outra alternativa proporcional à questão. abarcando os seguintes questionamentos:

- a) Sabe-se que Pandemia da Covid-19, causou grande impacto na renda de muitos trabalhadores. Isso aconteceu também com os feirantes?
- b) O Senhor notou se houve redução na procura/compra de algum de seus produtos?

- c) Houve alterações nos valores dos produtos?
- d) Os produtos que o senhor comercializa são adquiridos por meio de intermediários ou de própria produção?
- e) O senhor iniciou a comercialização do seu produto antes ou durante a Pandemia?
- f) O senhor teve dificuldade para dar início na comercialização de seus produtos?
- g) O senhor sabe precisar se haver redução quanto à quantidade de produtos comercializados?
- h) Na sua concepção, os feirantes cumpriram ou vem cumprindo os protocolos de higiene e segurança?
- i) O acesso aos produtos para comercialização foram limitados durante a pandemia?
- j) Qual a perspectiva do senhor pós-pandemia em relação à comercialização, na questão do consumo, tende a aumentar ou diminuir?
- k) O senhor comercializa em todas as praças de feiras de Andradina?

O levantamento de dados a partir da aplicação dos questionários de forma oral foi feito de forma presencial, oral, para não atrapalhar na dinâmica dos trabalhos, seguindo todas as normas de segurança da Organização Mundial de Saúde e dos protocolos da Vigilância Sanitária da Secretaria da Saúde do Município de Andradina.

As respostas coletadas foram registradas por meio de questionários impressos, assinalando-os pelo próprio pesquisador, como via de facilitação dos trabalhos e evitar o contato direto com terceiros, a fim de garantir o não compartilhamento de objetos durante esse período pandêmico, garantindo a autenticidade dos dados adquiridos.

A partir da coleta das respostas, optou-se por realizar uma abordagem metodológico quantitativa-descritiva em relação a comercialização dos produtos dos feirantes antes e durante a pandemia Covid 19.

2.5 Análise dos dados

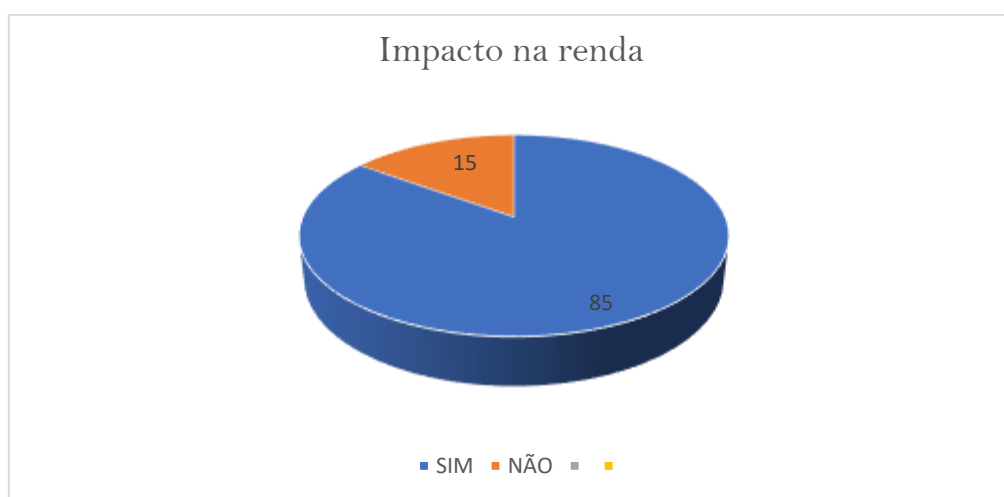
Por meio da coleta das respostas, as informações foram organizadas em forma de gráficos com o auxílio do programa Excel (Microsoft Office Excel) para melhor avaliação e interpretação dos dados.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por causa do surto pandêmico da Covid-19, muitos setores de produtividade foram afetados, e os feirantes tiveram que não se adaptar, mas também de se reinventar a fim de continuarem na labuta.

Na Figura 2, mostra que 85% dos feirantes entrevistados afirmaram que sofreram impactos significativos em suas rendas durante a Pandemia, principalmente em meados de 2020, ano em que a incerteza e a falta de conhecimento dos males que o vírus causava, consequentemente a diminuição da circulação de consumidores foram inevitáveis, gerando assim perdas de produtos não negociáveis, enquanto 15% declararam não ter sofrido esse efeito, já que a comercialização dos seus produtos continuou por seus clientes normalmente, assim como antes da ocorrência do Covid-19

Figura 2. A Pandemia da Covid-19, causou impacto na renda dos feirantes?

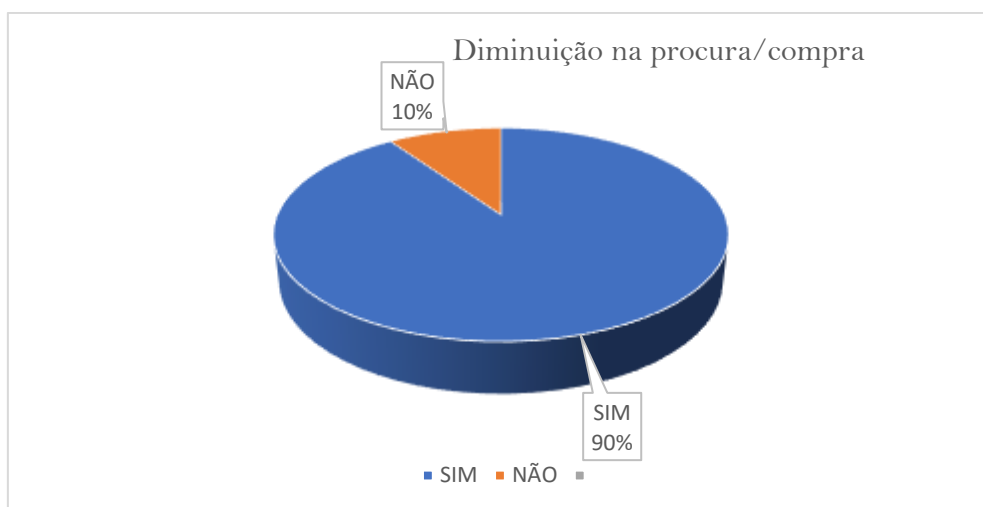


Fonte: Silva

Concernente a mesma problemática, ocorreu uma redução significativa quanto à procura de alguns produtos comercializados na feira, como se observar na Figura 3, que houve uma diminuição na compra dos produtos oferecidos na feira, porquanto 90% dos

feirantes declararam ter sido afetados pelos por causa fechamento de alguns estabelecimentos que compravam produtos a partir da matéria prima comercializada pelos feirantes, sendo necessário a diminuição da produção, assim como, a redução na compra a partir dos intermediários, Por outro lado 10% declararam não terem tido nenhum tipo de dificuldade com vendas, levando-se em conta a atual conjuntura no contexto da pandemia. Alegaram oferecer produtos mais simples e de fácil comercialização, pois são produtos mais saudáveis e indicados para o aumento da imunidade, obtendo um saldo positivo durante o período pandêmico.

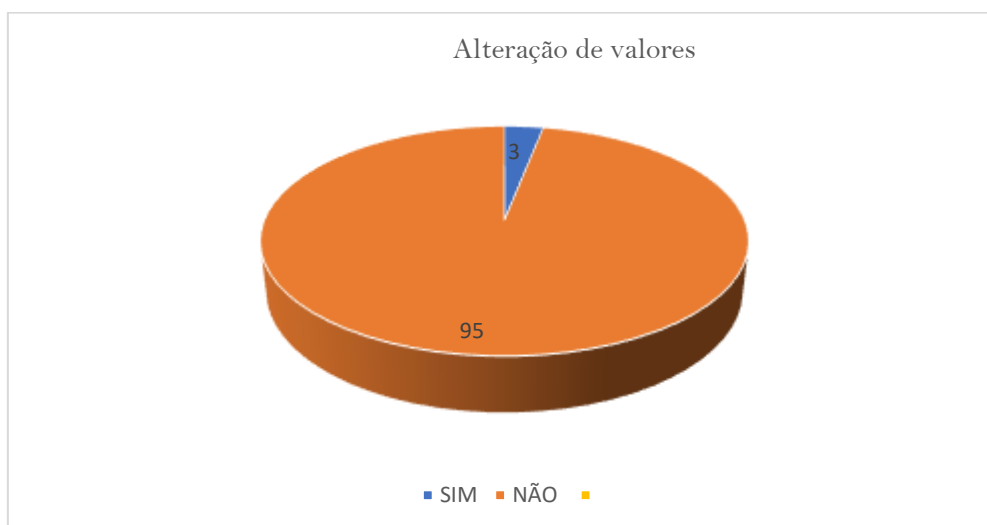
Figura 3. Houve redução na procura/compra dos seus produtos?



Fonte: Silva

Muitos feirantes tiveram que ajustar-se quanto ao valor dos seus produtos, porque houve pouca produtividade, havendo a urgência necessária de aumentar os preços para não terem prejuízos ainda maiores. (Figura 4). Ressalte-se que que houve aumento de alguns produtos e que medidas tomadas pelos consumidores para se evitar o consumo desnecessário obrigou os feirantes a rever e reverter essa situação para voltar a comercializar seus produtos e não se sentirem tão prejudicados.

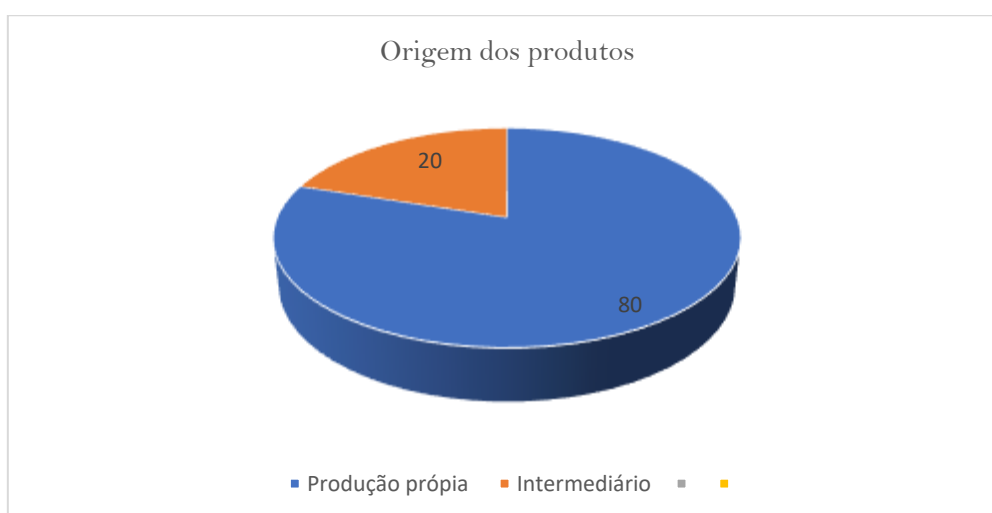
Figura 4. Houve alterações nos valores dos produtos?



Fonte: Silva

Nas feiras livres, em que produtos hortifrutigranjeiros são comercializados diariamente e consumidos por grande parte da população, geralmente são produzidos pelo próprio feirante, no entanto na cidade de Andradina 80% dos feirantes disseram produzir seus próprios produtos ao passo que 20% afirmaram comprá-los de intermediários (Figura 5).

Figura 5. Produtos adquiridos por meio de intermediários ou de própria produção?



Fonte: Silva

Ressalte-se a importância de se observar que 100% dos feirantes entrevistados declararam ter iniciado a comercialização dos seus produtos antes da Pandemia. (Figura 6).

Figura 6. Quando iniciou a comercialização do seu produto?

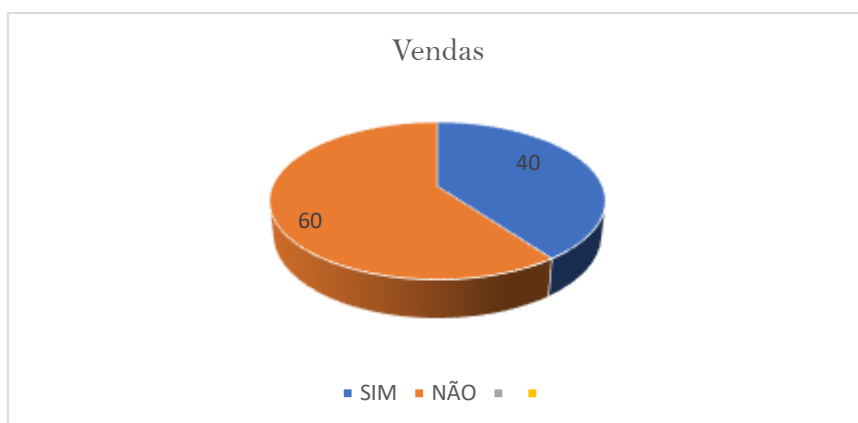


Fonte: Silva

Dos feirantes entrevistados, 40% afirmaram que houve uma pequena redução quanto à quantidade de produtos comercializados, principalmente em se tratando de produtos in natura ao passo que 60% deles declararam não terem as vendas afetadas. (Figura 7).

Observou-se que os feirantes que compravam produtos de intermediários, suspenderam as compras; os que são produtores e feirantes, no caso de produtos já em época de colheita, tiveram perdas e fizeram doações ou entregaram a preços muito abaixo do custo. Por serem perecíveis, alguns produtos não resistem muito tempo após o amadurecimento na própria planta ou na pós-colheita, exigindo rápido consumo.

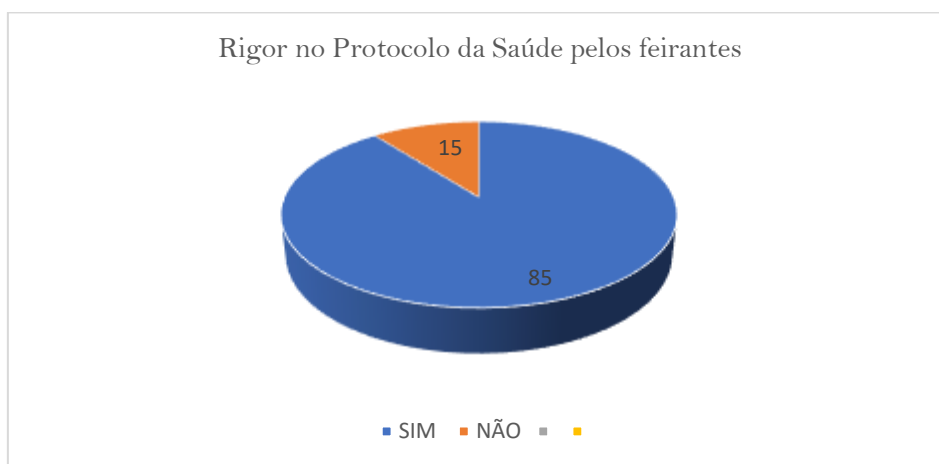
Figura 7. Houve redução quanto à quantidade de produtos comercializados?



Fonte: Silva

Durante a pesquisa, observou-se que 15% dos feirantes, não obedeceram aos protocolos de higiene e segurança implantados pelo governo, a fim de evitar e diminuir a contaminação do Covid-19 ao passo que 85% dos feirantes se mostraram muito conscientes e seguiram com rigor os protocolos da Vigilância Sanitária do Município em concordância com as normativas da Secretaria de Estado da Saúde e da Organização Mundial da Saúde. (Figura 8). Ressalte-se que houve fiscalização nos locais, para monitorar, instruir e até mesmo multar os feirantes em descompasso com o rigor da Lei, já que na cidade houve muita campanha, panfletagem, palestras, carros de som, faixas, palestras com a finalidade de conscientizar a todos sobre os cuidados individuais em coletivos em tempos de Pandemia. (Figura 8).

Figura 8. Os feirantes cumpriram ou vem cumprindo os protocolos de higiene e segurança?



Fonte: Silva

O Governo do Município de Andradina implantou a Atividade Delegada nas feiras livres de domingo e noturna de quinta-feira garantindo mais segurança para todos, porquanto as feiras livres do município são atividades tradicionais e populares visitadas por pessoas de Andradina e toda a região, recebe atenção de várias secretarias e setores da administração municipal, visando organizar as atividades dentro da legalidade do Código de Posturas do Município:

Segundo depoimento do Comandante da 1º Cia do 28º BPMI a posição das viaturas na feira permite que elas sejam avistadas de todos os pontos aumentando a sensação de segurança e diminuindo os furtos e outros atos contra a ordem pública que ocorriam constantemente no local.

Consoante informes da Secretaria da Agricultura e Abastecimento do Governo de Andradina essa inovação da implantação do sistema da Atividade Delegada tanto na feira livre de domingo quanto na noturna de quinta-feira, que contam com grande fluxo de visitantes, o Governo de Andradina juntamente com o apoio da Câmara Municipal põe em prática as ações preventivas para manter a tranquilidade e a ordem no local.

É vasta a literatura que afirma que as feiras são meios de integrar a população e ampliar as vivências que ocorrem nas cidades e, são excelentes formas de produção de serviços e de renda para as pessoas. Por meio desse texto, possibilitou-se apresentar um panorama da situação entre os diversos feirantes que são agricultores familiares, dando ênfase àqueles que comercializam seus produtos nas diversas feiras livres do Município de Andradina, mais precisamente na Feira Central, que ocorre aos domingos pela manhã semanalmente.

Percebeu-se pelos relatos que grande parte dos feirantes declararam não terem tido problemas com as mudanças ocasionadas pela pandemia, pois conseguiram se adaptar às oportunidades trazidas pela crise pandêmica mundial, porquanto era uma forma de continuarem a trabalhar para se sustentarem em tempos de dificuldades econômicas mundiais.

Figura 9. Visão geral da Feira Central do Município de Andradina, SP.

Atividade Delegada

Cruzamento das Ruas Rodrigues Alves e Ceará



Fonte: Silva



Fonte: Silva



Fonte: Silva



<https://jfolharegional.com.br/mostra.asp?noticias=36713>



<https://jfolharegional.com.br/mostra.asp?noticias=28822>



<https://jfolharegional.com.br/mostra.asp?noticias=28822>

CONCLUSÃO

Este trabalho que teve como meta identificar as dificuldades encontradas pelos feirantes da agricultura familiar do município de Andradina, interior do Estado de São Paulo no que se refere à comercialização de sua produção, mostrou que as Feiras do Município é um dos canais mais importantes de que se utilizam esses produtores, consubstanciado pelo trato direto com o consumidor, facilitando a negociação e a relação interpessoal. Constatou-se que este é um dos pontos fortes do processo comercial ali estabelecido e que as dificuldades se referem à questão da Pandemia do Covid-19 e ´para que essa atividade não seja afetada em meio a um surto pandêmico é necessário que medidas de proteção sejam respeitadas a fim de amenizar a propagação do vírus e os impactos deixado por ela, além de realizar as boas práticas de manipulação de alimentos garantindo a oferta de produtos seguros à população, o que vai refletir diretamente em suas rendas e de forma positiva.

REFERÊNCIAS

- ARCHER, Geoff P.; GARCIA SÁNCHEZ, Judit; VIGNALI, Gianpaolo et al. Latent consumer's attitude to farmer's markets in North West England. *British Food Journal*. London, v. 115, n. 8, p. 487-497, 2013.
- CAZANE, A. L. et al. Análise do consumo de Frutas em Tupã-SP. In: XX Congresso Brasileiro de Fruticultura, 2008. Anais... Incaper, outubro de 2008.
- GERHARDT, Tatiana E.; SILVEIRA, Denise T. Métodos de pesquisa (Org). Porto Alegre: EdUFRGS, 2009.
- GIL, A.C. Como elaborar projetos de pesquisa. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- GODOY, W. I. As feiras-livres de Pelotas, RS: estudo sobre a dimensão socioeconômica de um sistema local de comercialização. 284 f. Tese (Doutorado em Agronomia) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2005.
- GODOY, W. I., & Anjos, F. S. A importância das feiras livres ecológicas: um espaço de trocas e saberes da economia local. *Revista Brasileira de Agroecologia*, 2(1), 364-368.
- HOFFMANN, R., Serrano, O., Marzabal Neves, E., Mendes Thame, A. C., & Engler, J. J. C. Administração da Empresa Agrícola, 1987.
- LEOPOLDO, E. O mundo, a Amazônia e a região de fronteira no fio da navalha: o Sul e Sudeste do Pará em tempos da pandemia do coronavírus. Unifesspa: Painel Reflexão em tempos de crise.
- RICOTTO, A. J. Uma rede de produção e comercialização alternativa para a agricultura familiar: O caso das feiras livres de Misiones, Argentina. Porto Alegre: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Andradina> (acessado em 08 de agosto de 2021)

MUSICALIDADE NO BERÇÁRIO

Cristiane Anjos da Cruz²

Fernanda Teixeira Monge³

Jéssica Aline Miranda de Souza Aguiar⁴

Rafaela Maria de Oliveira⁵

RESUMO

Através deste estudo queremos oferecer às crianças do berçário a oportunidade de descobrir através da música, sua agilidade, força física e a possibilidade de novas experiências, favorecendo assim sua criatividade, imaginação, sua memória e atenção. Trouxe como problema: Como trabalhar com crianças de 04 meses a 1 ano a música e seus diferentes sons? O ambiente sonoro, assim como a presença da música em diferentes e variadas situações do cotidiano fazem com que os bebês iniciem seu processo de musicalização de forma intuitiva. Encantados com o que ouvem os bebês tentam imitar e responder, criando movimentos significativos no desenvolvimento afetivo e cognitivo, responsáveis pela criação de vínculos tanto com os adultos quanto com a música. Sabemos que brincar é, certamente a maior atração para a criança e musicalizar brincando, torna-se um processo que completa o desenvolvimento da criança, pois vai de encontro aos seus interesses proporcionando benefícios que ela própria não consegue avaliar, mas consegue sentir e vivenciar.



Palavras-Chave: Berçário. Música. Desenvolvimento. Ritmo.

ABSTRACT

Through this study, we want to offer nursery children the opportunity to discover, through music, their agility, physical strength and the possibility of new experiences, thus favoring their creativity, imagination, memory and attention. I brought up as a problem: How to work with children from 04 months to 1 year of music and its different sounds? The sound environment, as well as the presence of music in different and varied daily situations, make babies start their musicalization process in an intuitive way. Enchanted with what they hear, babies try to imitate and respond, creating significant movements in affective and cognitive development, responsible for creating bonds both with adults and with music. We know that playing is certainly the biggest attraction for the child and musicalizing playing becomes a process that completes the child's

² **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia- UNITINS- Fundação Universidade do Tocantins; **Pós-graduação:** em Educação Infantil- FAFI- Faculdade Afirmativo Instituto de Educação Bom Jesus de Cuiabá. c.28.crisanjos.c@hotmail

³ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia - Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras/ FACEL; **Especialização:** Educação Infantil - Faculdade de Educação Avançada do Noroeste Capixaba/FEAC. fernandamonge4@gmail.com

⁴ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia - Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT; **Especialização:** Docência em Educação Infantil - Universidade Federal De Mato Grosso-UFMT. jessicalinemiranda@gmail.com

⁵ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia - Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT. raffaoliveira84@gmail.com

development, as it goes against their interests, providing benefits that they themselves cannot assess, but can feel and experience.

KEYWORDS: Nursery. Song. Development. Rhythm.

1. INTRODUÇÃO

Muitas são as correntes e estudos que afirmam a importância da música nos primeiros anos de vida. Já nos. XIX e início do XX, a Escola Nova considera que a música deve abranger o homem como um todo. Da mesma forma, pedagogos da Educação Infantil, como Montessori, Decroly, as irmãs Agazzi, também destacam a importância da música neste estágio. E, da mesma forma, as propostas pedagógicas dos. XX como os de Kodály, Orff, Willems, Dalcroze, foram conferindo e destacando o valor que a educação musical tinha na escola. (DÍAZ, 2005; PASCUAL, 2011).

Este artigo tem como objetivo: Promover o contato com diferentes sons, ritmos e melodias, explorando os movimentos e as sensações do corpo, proporcionando momentos de alegria que possibilitem um melhor desenvolvimento (psicomotor, cognitivo e emocional da criança).

Procurando se aprofundar na relação que podemos estabelecer entre a teoria cognitiva de Piaget e a evolução musical infantil, e posteriormente analisar qual é a situação atual que se encontram os berçários e as debilidades que existem em relação a relevância que ocupa o tratamento que se dá a música no ambiente de educação.

Exemplificando como a música pode ser o fio condutor que se conecta a educação infantil, e oferecer uma proposta de melhora. Promovendo o contato com diferentes sons, ritmos e melodias, explorando os movimentos e as sensações do corpo, proporcionando momentos de alegria que possibilitem um melhor desenvolvimento da criança.

2. DESENVOLVIMENTO

As crianças estão em contato com a musicalidade muito antes de nascer, com sons do ambiente que a rodeia. A criança se desenvolve um entorno sonoro diverso e completo nos fazendo tomar em conta que a educação musical pode começar inclusive antes do nascer “autores como Campbell (2000, p. 44 cit. PASCUAL, 2011, p. 52)

“consideram que as crianças devem escutar música inclusive antes do nascimento”. Como afirmam Paniagua e Palácios (2005, p. 296)

[...] uma instituição funciona bem quando favorece o desenvolvimento de todos os seus componentes de forma que embora o objetivo primordial da escola seja a aprendizagem das crianças, o centro deve contribuir também para a aprendizagem das famílias, e os professores também devem ser capazes de aumentar progressivamente seus conhecimentos e habilidades (PANIAGUA, PALÁCIOS, 2005, p. 296).

Ou seja, é fundamental para que haja um bom clima no centro que todos os componentes funcionem desta forma: em grupo. Para isso, ficam muito claros que o projeto educativo do centro é uma tarefa comunitária conjunta, na qual toda a comunidade educativa participa e está envolvida, visto que “a escola não é um conjunto de coisas particulares e simultâneas. A escola é muito mais. É um projeto compartilhado da comunidade que se desenvolve no contexto e no tempo por meio da ação programada, intencional e consensual de todos os seus membros” (Santos, 2010, p. 295).

As atividades relacionadas a “MUSICALIDADE NO BERÇÁRIO” iniciaram desde a semana do período de adaptação, com o objetivo de tornar o ambiente mais acolhedor e despertar a curiosidade dos bebês. Os bebês não estranharam quando os educadores trouxeram instrumentos musicais para a sala, e reagiram com curiosidade, manifestada na aproximação e desejo de manipulá-lo. Sorrisos e palmas tornaram-se gradualmente mais frequentes pelos bebês, em nossos momentos de cantigas.

[...] A música é a atividade humana mais global, mais harmoniosa, aquela que é um ser humano, ao mesmo tempo, material e espiritual, dinâmica, sensorial, afetiva, mental e idealista, aquela que está em sintonia com as forças vitais que o animar os reinos da natureza, bem como as normas harmônicas do cosmos (E. WILLEMS, 2011, p. 56).

Em março, começamos a buscar alternativas para propor vivências com sons, a partir de objetos da cozinha: colheres, tampas e panelas, que foram dispostas na sala para estimulação. Aos poucos os bebês se aproximavam e descobriram várias possibilidades de explorar os materiais, principalmente, batendo um objeto no outro e sorriam enquanto produziam vigorosos sons. Alguns dias depois os móveis foram substituídos por chocalhos de sucatas que, sempre manipulados pelos bebês. Mas, até o final do bimestre iremos introduzir garrafas pet com tinta colorida, canudinhos, água e pequenos objetos coloridos também serão dispostos. Enquanto exploravam o material, além de estimulação na área visual-motora, também iram conhecer os nomes das cores e dos objetos. Alguns instrumentos da bandinha que se encontram na creche Francisco Santana serão dispostos para que os bebês ao observarem como são usados para

acompanhar as canções. Aos poucos, vão percebendo que os objetos ao seu redor não são extensão de seu corpo e que também podem ser manuseados pelos colegas: começam a vivenciar o que é compartilhar!

Os bebês tiveram contato com vários instrumentos, além da bandinha. As canções que chamaram mais atenção: “Palminhas, Palminhas, nós vamos bater...”; “Se és feliz,” “meu pintinho amarelinho”, “Au au au quem fez esse barulhinho”, “Zé bochecha”. Também no decorrer do bimestre ouviram sons diversos reproduzidos em áudio, como buzina, trem, helicóptero, porta abrindo, palmas, sons de animais.

Ao final do bimestre, a presença do violão na sala, desperta balanços e palmas. Já não é o objeto em si que chama a atenção dos bebês para ser manipulado com tanta frequência como na fase da descoberta, no início do ano. Quando tocado, faz com que os bebês se aproximem, desperta sorrisos, palminhas e suas canções já fazem os pequeninos dançarem e até embalarem bonecas. Ele já tem um significado especial: traz a alegria da música.

CONCLUSÃO

A música tem um alto valor educativo, já que através dela se pode educar pessoas em todas as suas dimensões, social, afetiva, física e cognitiva. Com a música podemos influenciar diretamente o desenvolvimento psicomotor, trabalhando aspectos básicos como a postura corporal, o equilíbrio, a motricidade fina e grossa, a coordenação, a relaxação e a respiração. Autores como Pascual e Villancourt demonstram em seus estudos os efeitos positivos que a música pode exercer sobre nosso corpo e como isso influi o metabolismo regulando o ritmo cardíaco e a respiração.

Em definitiva, este trabalho pretende oferecer uma visão global sobre a incidência que tem a música nos primeiros anos da infância, afetando de maneira positiva todos os planos de desenvolvimento (cognitivo, físico e emocional).

Fora todos os benefícios que esta proposta traz para o desenvolvimento da criança é também um elemento que o atrai, transmite e permite que se expresse. Dessa forma, produz alegria e a brincadeira, instigando ao movimento e a dança, utilizando seu corpo como meio de expressão de tudo isso.

Além de todos os benefícios que traz para o desenvolvimento da criança, é um elemento que atrai, transmite e permite que ela se expresse. Dessa forma, produz alegria e brincadeira, provocando movimento e dança, utilizando seu corpo como meio de expressão de tudo isso.

Considera-se que se mostrar um exemplo a ser seguido numa sala de aula de Educação Infantil, expondo desta forma que é possível trabalhar um tema através da música, desenvolvendo todas as áreas do currículo (numeração, alfabetização, conhecimento do meio, distribuição no espaço, manipulação, criatividade, linguagem corporal, canto etc.).

As atividades propostas ajudam os alunos a aprender todos esses conteúdos, tendo a música como eixo fundamental, sendo participantes e protagonistas de todos eles. Por fim, a realização deste trabalho permitiu-nos aprender como a música dá à criança uma outra visão da realidade, utilizando-a como meio de comunicação (emocional, sensível, expressivo) e ajudando-a a compreender o mundo que a rodeia.

Por fim, para finalizar e como conclusão deste trabalho, em relação à importância do estudo da música para uma formação integral, poderia terminar com a seguinte citação de Platão: “a música é a parte principal da educação, porque é introduzida desde o primeiro momento na alma da criança e a familiariza com a beleza e a virtude”.

REFERÊNCIAS

CAMPBELL 2000 **O efeito Mozart para crianças** p. 44 cit. Por Pascual, (2011, p. 52)

DÍAZ GÓMEZ, M. (2005). **A educação musical na Escola e o Espaço Europeu de Educação Superior**. *Revista Interuniversitária de Formação de Professores*. (fevereiro), 23-37.

E. WILLEMS, 2011 **Las bases psicológicas de la educación musical**. Paidós, (2011).

PANIAGUA, G. Y PALACIOS, J. (2005d). **Respuesta educativa a la diversidad. Educación Infantil: Organización de las actividades del aula**. Madrid: Alianza.

SANTOS GUERRA, M.A. (2010). **El proyecto de centro: una tarea comunitaria, un proyecto de viaje compartido**. Madrid: Morata.

ENSINO REMOTO E OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS EDUCADORES NA UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Elaine Gaiva Leal⁶
Maria Cristina Pinheiro da Silva⁷
Neily Moreira do Nascimento⁸
Rosemar Morais Catellan Garcia⁹

RESUMO:

Muitos são os desafios que os professores enfrentam ao tentar integrar a tecnologia em suas salas de aula. É importante que estejam cientes desses desafios, entender as implicações desses desafios e conseguir gerar respostas. Neste sentido, o artigo apresentado discorre sobre o ensino remoto e os desafios enfrentados pelos educadores ao utilizar as TIC's. Trata-se de uma revisão da literatura. Diante da pesquisa realizada, é possível destacar que embora os professores geralmente apreciem os benefícios das tecnologias educacionais, eles geralmente encontram integração suave e eficaz de novas tecnologias educacionais desafiadoras. Da aquisição equipamentos de novas tecnologias para adaptação de currículos e técnicas de ensino para incorporar novas ferramentas educacionais, a integração de tecnologia na educação remota apresenta desafios significativos para os educadores de cada nível de sistemas escolares.

Palavras-chave: Tecnologia. Ensino remoto. Educação.

ABSTRACT:

There are many challenges teachers face when trying to integrate technology into their classrooms. It is important that they are aware of these challenges, understand the implications of these challenges and be able to generate responses. In this sense, the presented article discusses remote teaching and the challenges faced by educators when using ICT's. This is a literature review. Given the research carried out, it is possible to highlight that although teachers generally appreciate the benefits of educational technologies, they generally find smooth and effective integration of challenging new educational technologies. From acquiring new technology equipment to adapting curricula and teaching techniques to incorporating new educational tools, the integration of technology into remote education presents significant challenges for educators at every level of school systems.

Keywords: Technology. Remote teaching. Education.

6 **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Anhanguera de Rondonópolis-MT. **Pós-graduação** em: Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Afirmativo. E-mail: elainegaivaleal@hotmail.com.

7 **Graduação:** Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. **Pós-graduação** em: Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade UNISSERA. E-mail: m.cris.cac@gmail.com.

8 **Graduação** em Serviço Social pela UNIP. **Pós-graduação** em: Gestão do Sistema Único de Assistência Social – SUAS e Gestão de Políticas Públicas e Sociais. E-mail: neilynascita@gmail.com.

9 **Graduação:** Licenciatura Plena em Pedagogia pela UNITINS. **Pós-graduação** em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Afirmativo. E-mail: rosecatellan@hotmail.com.

1. INTRODUÇÃO

As mudanças que todos nós testemunhamos representam um período significativo em nossas vidas, e essas mudanças têm uma natureza tecnológica. Com a maior parte do mundo em confinamento, devido à pandemia, as pessoas estão trabalhando em casa, se puderem, os alunos estão aprendendo em casa em um formato on-line e os pais estão apoiando os filhos.

Com a necessidade de incorporar tecnologias remotas no momento da pandemia de COVID-19, houve a necessidade de incluir novas ferramentas de aprendizagem, considerando o momento e a necessidade de continuidade das aulas. No entanto, apesar de tantos recursos disponíveis, a inclusão de ferramentas virtuais no ensino ainda parece desafiador.

As tecnologias podem ser usadas para apoiar mudanças e apoiar / estender as práticas de ensino existentes. As práticas pedagógicas dos professores que fazem uso dessas ferramentas podem variar de apenas pequenas melhorias nas práticas de ensino usando métodos essencialmente tradicionais a mudanças mais fundamentais em sua abordagem ao ensino. As TICs podem ser usadas para reforçar as práticas pedagógicas existentes, bem como para mudar a maneira como os professores e os alunos interagem.

A introdução de tecnologia por si só não mudará o processo de ensino e aprendizagem. A sua existência de não transforma as práticas dos professores em si. No entanto, as ferramentas tecnológicas podem permitir que os professores transformem suas práticas de professor, considerando um conjunto de condições facilitadoras. As práticas pedagógicas e o raciocínio dos professores influenciam seus usos, e a natureza do uso pelos professores afeta o desempenho dos alunos.

2. TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO

Segundo Bueno (2005), o novo ambiente em que estamos imersos, devido às coordenadas que lideram os países na agenda mundial dos outros estados, e esse novo ambiente chamado terceiro ambiente "virtual", aulas remotas, no qual todos fazemos parte de uma maneira ou de outra, precisa tratamento e regulamentação especiais em

todas as áreas, que também servirão para começar a construir um campo tecnológico realmente útil para as novas gerações.

A Internet e o acesso a dispositivos móveis conforme Botelho (2002), cada vez mais intuitivos mudaram de paradigma no uso da tecnologia. Essa mudança também é evidente no campo da educação, no qual cada vez mais pode ser feito, aproveitando a rede e suas possibilidades, tanto na sala de aula quanto fora dela:

[...] Mas, não é necessário pensar que esses processos são novos. De fato, a tecnologia tem ajudado professores e alunos em seu trabalho diário há vários anos. Processadores de texto, calculadoras, impressoras e computadores são usados há décadas para várias atividades dos alunos (BOTELHO, 2002, p. 67)

No entanto, como discorre o autor, agora com a Internet e a tecnologia móvel em ascensão, ainda mais elementos tecnológicos são incorporados ao ambiente educacional. Quadros interativos, salas de aula virtuais e inúmeros recursos eletrônicos para conduzir pesquisas ou realizar trabalhos escolares são algumas das maneiras pelas quais a tecnologia digital se integrou às escolas e universidades.

É um momento de grandes oportunidades. Penteado (2004) coloca que compete ao professor trabalhar com as tecnologias para expandir o acesso à educação. Mesmo assim, as instituições inovadoras de hoje estão usando a nuvem inteligente para dimensionar experiências de aprendizado altamente personalizadas que, além da cobertura, melhoram a qualidade, portanto, essas são as características como benefícios que essas novas tecnologias ofertam, sempre com o uso correto e correto.

Yus (2002) coloca que também é possível enfatizar que a integração de redes sociais e fóruns digitais na educação incentiva o pensamento crítico não apenas das crianças, mas também dos adolescentes, em um estágio de desenvolvimento em que eles geralmente têm muitas perguntas a fazer.

Para Fazenda (2000), além de integrar novos elementos tecnológicos, os professores também podem tirar proveito de suas apresentações, conseguindo um trabalho mais atraente e eficiente, razão pela qual deve ser mantida as rotinas diárias dos professores e otimizadas por meio desses aplicativos.

Mantoan (2007) discorre que outros grandes avanços que foram obtidos e criados à mercê desse novo universo digital e que as novas tecnologias educacionais oferecem como ferramenta para fortalecer o ensino e a aprendizagem, aumenta as

oportunidades de acesso ao conhecimento, desenvolver habilidades colaborativas e valores, entre outros.

Penteado (2004) fala que a tecnologia se tornou parte da vida comum de todas as pessoas, pois está presente em tudo o que cerca os seres humanos, desde o lar, os círculos mais próximos e, claro, os centros educacionais. Esse processo digital desempenha um papel fundamental na educação, pois ajuda a adquirir novos conhecimentos, habilidades e questões necessárias, para que os alunos possam viver nesta sociedade focada no conhecimento tecnológico, por isso é imperativo viver de acordo com a circunstâncias que exigem essa nova era tecnológica.

Segundo Fazenda (2000), a tecnologia educacional é a aplicação de ferramentas tecnológicas no campo da educação. Graças a isso, professores e gestores de educação podem adaptar tecnologias ao processo de ensino. O uso da tecnologia na sala de aula vem mudando ao longo dos anos. Hoje, é necessário um amplo conhecimento das tecnologias, principalmente dos professores, para tirar o máximo proveito delas no processo de ensino dos alunos.

Portanto, a educação contínua e renovada por meio dessas ferramentas, pois as tecnologias estão constantemente mudando e avançando. Hoje é necessário aplicar essas tecnologias na sala de aula, uma vez que os alunos precisam saber como usar essas para seu futuro profissional, melhorando seu processo de aprendizado. Por outro lado, é um assunto que traz controvérsias, pois muitos professores não apoiam o uso de tais apoios tecnológicos, optando por uma educação mais tradicional. Para muitos deles, esses recursos e ferramentas são materiais de ensino complementares. O uso adequado e com conhecimento suficiente, apresenta ótimos resultados que podem ser alcançados na sala de aula, capturando a atenção dos alunos e melhorando seu aprendizado.

3. ENSINO REMOTO E CONTRIBUIÇÃO DAS TIC's NA EDUCAÇÃO

Apesar da crise produzida pelo COVID-19, a aprendizagem online permitiu que muitas pessoas continuassem ensino e aprendizagem sem interrupção. A crise pandêmica é a razão para a mais ampla experimentação em educação online globalmente. No entanto, uma abordagem sistemática para compreender os prós e contras da aprendizagem online e para investir, planejar e entregar é necessário, dado que ampla implementação e expansão (STINGHER, 2016).

Durante o fechamento das escolas, as desigualdades existentes ligadas a diferentes situações socioeconômicas aumentaram principalmente devido aos seguintes motivos: falta de recursos, incluindo acesso à educação tecnologias e Internet; e falta de espaços físicos para realizar a aprendizagem em casa entre famílias de origens mais pobres, que não possuem as habilidades básicas para sustentar seus filhos, especialmente em relação ao ensino médio. Há algumas evidências de que o fechamento de escolas produz perdas significativas no desempenho educacional, em particular para alunos desfavorecidos (DUNKER, SÁ, 2020).

O ensino remoto de emergência deu um impulso significativo ao aprendizado online, abrindo novas oportunidades e reflexões para o sistema educacional. De acordo com a discussão realizada dentro o fórum, a experiência de crise do COVID-19 apresentam diversos desafios que devem ser enfrentados desenvolver novas metodologias e abordagens pedagógicas, infraestrutura e plataformas especificamente projetado para ensino online.

Essas novas metodologias precisam ser desenvolvidas de forma interdisciplinar e uma perspectiva holística que (seguindo a abordagem responsável de pesquisa e inovação) irá antecipar e avaliar as implicações potenciais e expectativas sociais.

Na verdade, a emergência COVID-19 deixou claro que as tecnologias por si só não representam uma panaceia. As lacunas de desigualdade de longo prazo entre alunos em diferentes situações nos sistemas educacionais foram frequentemente destacados durante o período de pandemia COVID-19. Alunos e professores têm enfrentaram diversos obstáculos no ensino a distância devido às limitações existentes relacionadas à tecnologia, desafios pedagógicos e sociais, que serão analisados nas seções seguintes (DUNKER, SÁ, 2020).

Os desafios tecnológicos estão principalmente relacionados à falta de conectividade com a Internet e eletrônicos dispositivos. Este problema pode aumentar as desigualdades por meio do acesso desigual à tecnologia necessária por alunos e professores. Na verdade, nem todos os alunos têm acesso às tecnologias necessárias para levar vantagem da educação online, como uma conexão rápida à Internet e um computador potente (MARTIN; BUENO, 2014).

Não há apenas inovação ligada a aspectos tecnológicos, mas também o surgimento de novos aspectos pedagógicos. A aprendizagem online implica a revisão das abordagens utilizadas nas aulas presenciais. Experiências de distanciamento social

durante a pandemia nos permitiram entender que: os padrões pedagógicos devem ser diferentes nas salas de aula virtuais. Na sala de aula virtual, o educador é mais como um moderador e consultor, e as aulas não podem ser organizadas como em uma sala de aula física. Portanto, o aprendizado, especialmente a orientação e o feedback, deve ser dado de uma maneira diferente (STINGHER, 2016).

Inovações nos métodos de ensino são, portanto, necessárias para envolver os alunos, estimulando seus comportamentos proativo, que é difícil de obter quando se está conectado apenas online. Em particular, novas abordagens para manter a atenção e a participação das crianças em uma tela por um longo tempo são necessárias. Em primeiro lugar, para se planejar um curso pedagógico adequado ao ensino a distância é necessário aumentar as competências tecnológicas de todos os atores envolvidos.

Em vários países, desafios relacionados a teriam surgido lacunas na alfabetização digital na educação entre professores, alunos e pais. Os professores devem ser treinados para aumentar as habilidades digitais e outras habilidades específicas para a educação online em a fim de planejar e implementar adequadamente um programa pedagógico inovador. Embora alunos geralmente estejam muito familiarizados com o uso de dispositivos digitais, eles podem não estar preparados para receber remotamente ensino e é muito difícil captar a sua atenção. Além disso, os pais podem não ter o nível educacional e competência linguística necessários em termos de competências digitais.

Destaca-se que críticas e limitações pareciam ser as habilidades dos professores; os alunos são mais qualificados em digital problemas, pois passam muito tempo engajados na comunicação digital. Os professores precisam gerenciar vários ambientes operacionais e no começo é bagunçado, com problemas técnicos, falta de conhecimento das opções em certos ambientes, etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do tema estudado, como educadoras da rede pública municipal podemos destacar que a crise da Covid-19 trouxe consigo muito desafios tecnológicos, pedagógicos e sociais. Os desafios tecnológicos estão principalmente relacionados à falta de confiabilidade das conexões de Internet e à falta de muitos alunos dos dispositivos eletrônicos necessários.

Os desafios pedagógicos estão principalmente associados à falta de habilidades digitais de professores e alunos, a falta de conteúdo estruturado versus a abundância de recursos online, a falta de interatividade dos alunos e motivação e falta de presença social e cognitiva dos professores (a capacidade de construir significado através da comunicação sustentada dentro de uma comunidade de investigação).

Os desafios sociais são principalmente relacionados à falta de interação humana entre professores e alunos, bem como entre estes, a falta de espaços físicos em casa para receber as aulas e a falta de apoio dos pais que estão frequentemente trabalhando remotamente nos mesmos espaços.

Com base nas lições aprendidas com todo este período de caos em todo o mundo, os desafios abertos emergentes desta emergência de saúde podem ser cruciais para melhorar o capacidade de fornecer aprendizagem online eficaz, na evolução de modelos educacionais para superar as desigualdades e isolamento em emergências e na prevenção da exclusão social. E, neste sentido as TIC's constituem como ferramentas cruciais de colaboração para o desenvolvimento de uma aprendizagem acessível e inteligente capazes de manter a socialidade, inclusão e acessibilidade à educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOTELHO, P. **Linguagem e letramento na educação de surdos: ideologias e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BUENO, J. G. S. Educação Especial Brasileira: **integração/segregação do aluno surdo**. São Paulo, EDUC/PUCSP, 2005.

DUNDER, Karla; SÁ, Clarice. Aula on-line conta para a conclusão do ano letivo, define Conselho. Portal R7, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://noticias.r7.com/educacao/aula-on-line-Conta-para-a-conclusao-do-ano-letivo-define-conselho-28042020>. Acesso em 28 set. 2021.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. São Paulo; Loyola, 2000.

GIL, Antônio Carlos. **Metodologia do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 2010.

IUNES, Silvana Maria Silva; SANTOS, Gilberto Lacerda. Contratos e destratos entre Informática e Educação Matemática. **Ciência & Educação**, Bauru (SP), vol.19, n.2, p. 293-305, 2013.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2007.

MARTINI, C. M.; BUENO, J. L. P. O desafio das tecnologias de informação e comunicação na formação inicial dos professores de matemática. *Educ. Matem. Pesq.*, São Paulo, v.16, n.2, pp. 385-406, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/viewFile/16952/pdf> - Acesso em 15 set. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2000.

MORAN, J. M.; MASSETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediações pedagógicas**. Campinas, SP. Papirus, 2012.

PENTEADO, Miriam - BORBA, Marcelo C. - **A Informática em ação - Formação de professores, pesquisa e extensão** - Editora Olho d'Água, 2004.

RIBEIRO, Otacílio José. **Educação e novas tecnologias: um olhar para além da técnica**. In: COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa. *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2011.

RODRIGUES, N. C. Tecnologias de informação e comunicação na educação: um desafio na prática docente. **Fórum Lingüístico, Florianópolis**, v.6, n.1 (1-22), jan-jun, 2009. Disponível em: https://www.faecpr.edu.br/universidadevirtual/artigos/artigo_tecnologia_da_informacao_e_comunicacao_na_educacao.pdf - Acesso em 15 set. 2021.

STINGHEN, R. S. **Tecnologias na educação: dificuldades encontradas para utilizá-la no ambiente escolar**. (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade Federal de Santa Catarina. 2016. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/169794/TCC_Stinghen.pdf?sequence=1 - Acesso em 15 set. 2021.

TERUYA, Teresa Kazuko. **Trabalho e educação na era midiática: um estudo sobre o mundo do trabalho na era da mídia e seus reflexos na educação**. Maringá, PR: Eduem, 2006.

YUS, Rafael. **Educação integral: uma educação holística para o século XXI**. Trad. Dayse Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed. (2002).

IMPACTOS DA VIOLÊNCIA ESCOLAR NA VIDA DOS PROFESSORES: SABERES E PRÁTICAS

Alessandra Maria Sambrano Zaccaro¹⁰

RESUMO

A violência nas escolas brasileiras sempre existiu de várias formas uma das mais veementes é a institucional perpetradas aos professores pelos governos através das instituições governamentais e pelas elites dominantes de nossa sociedade. O professor sempre foi vítima de violência institucional praticada pelo governo, sociedade, instituições religiosas, detentores do poder e a elite social desde os tempos do império. Porém, a violência nas escolas públicas brasileiras, tomou contornos expressivos a partir da década de 80, se acentuando na década de 90 invadindo os muros das escolas e as salas de aulas, atingindo assim, diretamente o professor e sua atuação que passou a ser uma das maiores vítimas de tal violência. Nesse sentido, a pesquisa parte do seguinte questionamento: Como a violência escolar contra o professor afeta a qualidade do ensino nas escolas brasileiras? Assim, este estudo tem por objetivo verificar como a violência escolar contra o professor afeta a qualidade do ensino nas escolas brasileiras. Nesse sentido, compreende-se que, a violência contra o professor se traduz em menos professores nas escolas, pior qualidade do ensino público e gratuito, escolas, depredadas, infraestrutura precária, situações de medo e terror entre alunos e professores, falta de qualidade para prover um ensino eficiente e eficaz, perda de tempo solucionado conflitos de violência em aula quando se podia passar conteúdo de qualidade, menos horas aulas, menos aulas de qualidade, maior desgaste do professor, estresse, adoecimento, falta de professores.

Palavras-Chave: Professor. Violência escolar. Desvalorização Trabalho Profissional. Escola.

ABSTRACT

Violence in Brazilian schools has always existed in various forms, one of the most vehement is institutional violence perpetrated on teachers by governments through government institutions and by the ruling elites of our society. The teacher has always been a victim of institutional violence practiced by the government, society, religious institutions, power holders and the social elite since the times of the empire. However, violence in Brazilian public schools took expressive contours from the 1980s, increasing in the 1990s, invading the walls of schools and classrooms, thus directly affecting the teacher and his performance, which became a of the greatest victims of such violence. In this sense, the research starts from the following question: How does school violence against teachers affect the quality of teaching in Brazilian schools? Thus, this study aims to verify how school violence against teachers affects the quality of teaching in Brazilian schools. In this sense, it is understood that violence against teachers translates into fewer teachers in schools, worse quality of public and free education, schools, destroyed, poor infrastructure, situations of fear and terror among students and teachers, lack of quality for providing efficient and effective teaching, wasting time, solving conflicts of

¹⁰ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia – UNIUBE – Universidade de Uberaba. Bacharela em Direito – Faculdades Integradas de São Carlos (FADISC); **Pós-graduação:** Alfabetização e letramento; Atendimento educacional especializado – AEE; Gestão em direção supervisão e mediação escolar. **Especialização:** Libras; Educação Especial e Inclusiva; Ludopedagogia e Psicomotricidade; Psicopedagogia; **Mestrado:** Mestra em Ciências da Educação. Universidade Gran Asunción – UNIGRAN.

violence in the classroom when quality content could be delivered, fewer hours of classes, less quality classes, greater teacher weariness, stress, illness, lack of teachers.

KEYWORDS: Teacher. School Violence. Devaluation Professional Work. School.

1. INTRODUÇÃO

Há uma visível inércia, silêncio, morosidade e omissão dos governos diante da indisciplina aliada a progressão continuada, ao movimento Escola Nova, as constantes mudanças nas políticas educacionais, aprovação da LDB pautadas nos interesses da iniciativa privada ligada aos grandes conglomerados do ensino privado e da igreja católica, a superlotação das salas de aula com uma média de 38 alunos por sala, o que contribuem para a redução da autoridade dos professores, o desrespeito e o aumento da violência no interior das instituições de ensino (APEOESP, 2013).

Na pesquisa da APEOESP (2013) se constatou que 36% dos professores não se sentem seguros no entorno da escola, e 18% dos pesquisados não se sentem seguros no interior das escolas.

Nas últimas décadas, os professores estão entre as principais vítimas independente do sexo, idade, cor, raça, ou classe social, 44% dos professores são alvos e reféns frequentes da violência de todos os tipos e formas, são intimidados, ameaçados, agredidos verbalmente, fisicamente, vítimas de violência psicológica, assédio moral (APEOESP, 2013).

Onde 95% dos casos de violência são perpetradores pelos alunos, 5% pelos pais e responsáveis, 39% dos professores sofreram agressões verbais, 10% assédio moral, 5% agressão física, furto e discriminação, porém suspeita-se que esses números sejam muito maiores, pois muitos professores não procuram tomar medidas contra a violência sofrida como dar queixa na direção, encaminhar o caso ao conselho escolar, procurar os responsáveis pelo menor, dar queixa no Conselho Tutelar ou registrar um boletim de ocorrência na polícia por medo de represálias (APEOESP, 2013; DA SILVA, DE SOUZA SCHOTTZ, 2014).

Não existe uma política eficaz de prevenção e combate à violência nas escolas, o Sistema de Proteção Escolar não funciona de fato, são só medidas pontuais sem conexão entre si que não produzem resultados efetivos do ponto de vista do controle e redução da violência nas escolas. Até o momento não existem procedimentos padronizados nas

escolas, nem há um programa de ações em toda a rede escolar, fica a cargo de cada escola promover ações de combate à violência sem nenhuma coordenação governamental relegadas a própria sorte, assim 4 em 10 escolas não possuem projeto contra a violência, 40% das escolas não realizam campanhas contra a violência. As escolas com índices de violência muito alta 27% nunca fizeram nenhuma ação e combate à violência são as que menos realizam ações antiviência. Quando as escolas realizam campanhas de combate à violência 92% dos professores acreditam que são eficientes (APEOESP, 2013).

A violência contra a propriedade é a segunda principal forma de violência contra os professores (furtos de pequenos objetos, dinheiro, celulares e bolsas, danos a automóveis etc.) (ABRAMOVAY, RUA, 2003).

As escolas situadas nas periferias das cidades apresentam os ambientes mais degradados, 81% dos professores afirmam que os bairros onde os alunos moram são violentos, 69% dos bairros e o entorno onde as escolas estão situadas são violentos e 57% dos professores consideram a própria escola violenta (APEOESP, 2013).

As ameaças são motivadas em sua grande maioria por notas baixas, indisciplina em sala de aula, expulsão da sala de aula, suspensão ou proibição de entrar por atrasos o leva a um clima de intimidação e tensão constante na escola. Os estudantes têm dificuldade em respeitar normas e regras e reagem de forma agressiva às normas e rotinas impostas pelos professores, pois consideram violentas e entendem tais práticas como violações que devem ser respondidas com ameaças. Assim algumas ameaças se transformam em agressões físicas (ABRAMOVAY, RUA, 2003).

Os professores são a cada dia menos respeitados pelos alunos, pelos pais pelas famílias e pela sociedade, e assim muitos professores se apresentam cansados, confusos, frustrados com a profissão e de braços atados e com a autoridade abalada (GOMES et al., 2015).

Os jovens das novas gerações se recusam a cursarem licenciatura para professor, pois os baixos salários, a violência e a desvalorização não atraem profissionais, o resultado é um número cada vez menor de professores em todo o país o que ameaça gravemente a qualidade do ensino e o futuro do país (GOMES et al., 2015). Os poucos professores que restam e trabalham não veem motivos para investirem em suas carreiras uma vez que sabem que são tem uma perspectiva salarial nem uma valorização

profissional e o pior continuaram mercê da violência, das más condições de trabalho, da infraestrutura das escolas precárias (DE OLIVEIRA, PIRES, 1980).

Todos esses fatores ameaçam o futuro da educação brasileira, a pesquisa científica, os rankings de qualidade da nossa educação no país nos condenando notas de PISA inferiores a países subdesenvolvidos, e assim deste modo a violência é mais um forte contribuinte para queda da qualidade da educação brasileira, desestímulo à carreira de docência e redução de professores.

2. A PROFISSÃO DE PROFESSOR NO INÍCIO DO SÉCULO XX

O final do século XIX e o início do século XX constituem um período marcado por inovações tecnológicas várias, com avanços da Medicina e de outras ciências. Prometia-se vida mais longa para um maior número de pessoas. Mas os avanços da indústria de guerra chocavam o mundo, perplexo diante de marchas e contramarchas: ora era a ciência para a vida, ora para a morte. Educadores também procuraram introduzir ideias e técnicas que tornassem o processo educativo mais eficiente e mais realizador para o ser humano (DOS SANTOS, PRESTES, DO VALE, 2006).

Mas a escola é do próprio mestre, dizia-se mestre-escola e não havia diretor ou supervisor o professor era a autoridade e máxima e por muito tempo foi assim. O desenvolvimento urbano traz a exigência de oferecer à população formação, mas o novo regime ainda não está preparado para fazer as reformas no plano educacional que todos aspiravam e consideravam urgentes (ALVES, 2009). Continua a violência institucional contra o professor.

O ideal da república ao nascer era de democratização, a partir da pregação de liberdade e igualdade, mas o tempo passa e nada muda, somente uns poucos têm acesso aos bens e serviços e usufruem de todos os privilégios, enquanto os pobres, maioria da população fica à margem de tudo, inclusive do processo de educação (ALVES, 2009).

A educação na Primeira República passou por algumas reformas, sendo a primeira logo após a Proclamação da República no governo Provisório do Marechal Deodoro da Fonseca cria o Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, tendo Benjamin Constant Botelho de Magalhães como seu primeiro-ministro. Porém, em 1892,

no governo de Floriano Peixoto, extingue o Ministério da Instrução Pública e a educação passa a ser uma diretoria do Ministério da Justiça e Negócios Interiores (ALVES, 2009).

Em 1894, ainda no governo de Floriano, a educação ganha de novo status de ministério com a criação do Ministério da Instrução Pública. É bom lembrar que, em apenas dois anos de governo republicano, passaram pelo ministério da Instrução pública quatro ministros (ALVES, 2009).

Entre as reformas da Primeira República destaca-se a reforma de Benjamin Constant 1890 - surge pelo Decreto 510, artigo 62, item 5º, do Governo Provisório. Prevê como princípio básico a liberdade e a laicidade do ensino, opondo-se ao ensino religioso e a gratuidade do ensino primário. Quando promulgada a primeira Constituição republicana esse princípio básico será confirmado (ALVES, 2009).

Na década de 20 acontecem em alguns Estados, reformas no ensino são elas: Sampaio Dória, em São Paulo, 1920; Carneiro Leão inicia reforma educacional no Rio de Janeiro; Lourenço Filho, no Ceará, 1923; Anísio Teixeira, na Bahia, 1925; Francisco Campos e Mário Casassanta, em Minas, 1927; Fernando de Azevedo, no Rio de Janeiro, 1928 e pôr fim a de Carneiro Leão, em Pernambuco 1928 (ALVES, 2009).

A taxa de analfabetismo no Brasil atingia em 1890 a cifra de 67,2%, herança do período imperial que a República não conseguiu reduzir senão a 60,1%, até 1920". Contudo, o Anuário Estatístico do Brasil, afirma que em 1900, o índice de analfabetismo já tinha dado um salto para 75% da população (ALVES, 2009).

Na verdade, as medidas tomadas na Constituição em relação à religião foi um acordo feito entre positivistas e liberais com a intenção laicizar o ensino nos estabelecimentos oficiais. Começa também nesse tempo a separação entre a Igreja Católica e o Estado (ALVES, 2009).

A constituição dá autonomia aos Estados, mas, no campo educacional o governo federal abandona totalmente o ensino primário. Com isso os Estados mais avançados se preocupam em abrir escolas, mas infelizmente a maior parte não deu importância, deixando a educação à margem (ALVES, 2009).

O desenvolvimento do ensino foi fraco nos primeiros anos da República. A situação só começou a mudar no início do século XX, com a criação de grupos escolares

nas cidades. O Estado de São Paulo que já tinha uma escola normal na capital abriu mais nove em vários lugares. Preocupados, um grupo de grandes educadores colaborou consideravelmente para levantar o nível do ensino popular no Brasil. Contudo, esses benefícios quase não chegaram à zona rural que, continuava mal servida de escolas (ALVES, 2009).

2.2 A Violência Institucional contra o professor nas décadas de 80/90

Durante o tempo da ditadura as pressões populares, através de grupos, movimentos, Igreja, sindicatos, outros setores da sociedade, mesmo sob a repressão, estupidez e a brutalidade insana do regime, colaboraram para que fossem minadas as estruturas sedimentadas pelos militares no decorrer dos vinte e uns anos que estiveram à força no poder. Tudo isso abriu caminho para a abertura democrática a partir de 1984, com o fim da era dos militares no poder. A história registra oficialmente o dia 15 de março de 1985 como o fim da Ditadura Militar e o começo da Nova República, quando o último dos generais, João Baptista de Figueiredo entrega a faixa presidencial ao civil, José Sarney. Especialistas em questões constitucionais afirmam que sua posse foi totalmente ilegal, pois se Tancredo não tomou posse como presidente, seu vice também não foi empossado. Nesse caso o direito era do presidente do Congresso Nacional que assumiria interinamente para convocar novas eleições, o que não veio a acontecer (ALVES, 2009).

A década de 80, mesmo com o fim do governo militar e a restauração do processo democrático, apenas aprofundou essa tendência da violência na sociedade (ALVES, 2009).

Mesmo com a saída dos militares do poder, ainda ficou por um bom tempo um grande rastro e resquícios de coisas velhas e mal resolvidas, pois para substituí-los tivemos um governo eleito indiretamente, apesar das mobilizações contrárias (ALVES, 2009).

Na área da educação foram muitas as propostas, projetos e leis que surgiram naquela época, mas infelizmente a maioria delas, defendidas por pessoas ou grupos interessados, mais uma vez, em apoiar iniciativas privadas e, de preferência deixar que tudo como antes, sem muitas mudanças. Mas, ao mesmo tempo surge um pequeno grupo, entre eles, educadores, pensadores, e entidades que idealizavam outra forma de conceber a educação, e lutavam por uma escola pública de qualidade, voltada para todos, mas,

especialmente para atender as classes menos favorecidas ou que estavam mais distantes do projeto educacional.

Nos anos 80 a educação teve muitos educadores e entidades ligadas à área se unem em torno de uma proposta de organização popular.

Assim surgiram importantes entidades que tiveram papel de destaque nas lutas pela qualidade da educação. Entre elas destaca-se: Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior (ANDES); Associação Nacional de Educação (ANDE); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); Central Única dos Trabalhadores (CUT); Partido dos Trabalhadores (PT) entre outras. As grandes lutas dos movimentos sociais em favor da educação dos anos 80, somando-se aos artigos da Constituição que determinava sua aplicação, levaram a muitos ganhos e consequentes avanços para a política educacional dos anos 90, entre esses avanços destaca-se a criação da LDB/96 (ALVES, 2009).

Houve os seguintes avanços no que diz respeito à gestão educacional e administração escolar, destacando nesse nível, como avanços: descentralização administrativa e pedagógica; eleições diretas, com voto segredo, para dirigentes de instituições de ensino; gestão participativa na educação; criação de comissões municipais e estaduais de educação, autônomas e independentes para fiscalização das políticas educativas; fim do Conselho Federal de Educação de orientação privatista; criação de colegiados escolares, eleitos pela comunidade, com o objetivo de barrar as arbitrariedades praticadas pela administração do sistema e da escola. Com os novos tempos democráticos, muitos projetos educacionais foram encaminhados, na expectativa de oferecer um novo rosto para a educação e o ensino (ALVES, 2009).

Segundo críticos e estudiosos com a escolha de Paulo Renato de Souza para comandar o Ministério da Educação e Cultura, começou um novo tempo para a administração educacional no Brasil. No início de sua gestão faz o governo extinguir, por medida provisória, o Conselho Federal de Educação, criando simultaneamente o Conselho Nacional de Educação, ligado ao seu Ministério. Sua proposta é tornar esse novo Conselho menos burocrático e mais político neste momento destacam-se os seguintes projetos: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF); Programa de Avaliação Institucional (PAUIB); Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB); Exame Nacional

de Ensino Médio (ENEM); Parâmetros Curriculares Nacionais (Pensa); Exame Nacional de Cursos (ENC) (ALVES, 2009).

São fortalecidos nesse momento dois grupos que defendem o projeto de criação de uma nova LDB e retomam o projeto que estava tramitando no Congresso desde 1988. “A atual LDB (Lei 9.394/96) foi sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo ministro da Educação Paulo Renato em 20 de dezembro de 1996”. A LDB é resultado de um processo que levou oito anos com lutas acirradas entre duas propostas bem diferentes. A primeira conhecida como Projeto Jorge Hage foi resultado muitos debates abertos com a sociedade a partir do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, sendo apresentada na Câmara dos Deputados. A segunda foi elaborada pelos senadores Darcy Ribeiro, Marco Maciel e Maurício Correa em articulação com o governo por meio do Ministério da Educação e Cultura (ALVES, 2009).

São as principais características da LDB/96: Gestão democrática do ensino público e progressiva autonomia pedagógica e administrativa das unidades escolares (art. 3 e 15); Ensino fundamental obrigatório e gratuito (art. 4); Carga horária mínima de oitocentas horas distribuídas em duzentos dias na educação básica (art. 24); Prevê um núcleo comum para o currículo do ensino fundamental e médio e uma parte diversificada em função das peculiaridades locais (art. 26); Formação de docentes para atuar na educação básica em curso de nível superior, sendo aceito para a educação infantil e as quatro primeiras séries do fundamental, formação em curso Normal do ensino médio (art. 62); Formação dos especialistas da educação em curso superior de pedagogia ou pós-graduação (art. 64); A União deve gastar no mínimo 18% e os estados e municípios no mínimo 25% de seus respectivos orçamentos na manutenção e desenvolvimento do ensino público (art. 69); Dinheiro público pode financiar escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas (art. 77); Prevê a criação do Plano Nacional de Educação (art. 87) (ALVES, 2009).

A LDB/96 está baseada no princípio do direito universal à educação, assim a Lei apresenta uma novidade em relação às leis anteriores, a inclusão da educação infantil (creches e pré-escolas) como primeira etapa da educação básica (ALVES, 2009).

Os críticos da educação afirmam que a nova LDB não veio para resolver todos os problemas da educação, especialmente os deixados pelo regime militar, ao longo de vinte e uns anos e que gerou muitas perdas e danos. Porém, apontam com o grande valor

dela é que está alicerçada pelos princípios e fins da Constituição Nacional e, foi inspirada nos princípios de liberdade e da solidariedade humana (ALVES, 2009).

2.3 As consequências da violência escolar para qualidade do trabalho docente

A desmotivação dos professores vem desde os baixos salários, o desinteresse dos alunos, a falta de estrutura, até a falta de interesse dos pais dos alunos e a sociedade que transferiram algumas de suas responsabilidades para a escola. O excesso de agressividade e violência no ambiente escolar, de alunos que não respeitam os professores, não obedecem às suas ordens, desafiando sua autoridade. A indisciplina escolar de maneira variada em uma série de situações como: faltar com respeito com os colegas e professores, descumprir regras pré-estabelecidas, ter mal comportamento, ser malcriado, perturbar o trabalho dos colegas, fazer barulho, provocar desordens, falar o tempo todo, atrapalhar o funcionamento das aulas, não ser pontual, etc. (SILVA, 2012).

Um professor desmotivado, apresenta um rendimento e qualidade do seu trabalho diminuídos, causando queda na sua produtividade e, conseqüentemente fragiliza a aprendizagem do aluno (SILVA, 2012).

Os professores não veem motivo para seguirem na carreira de magistério ou investirem nela. Os jovens das novas gerações se recusam a cursarem licenciatura para professor, pois os baixos salários, a violência e a desvalorização não atraem profissionais, o resultado é um número cada vez menor de professores em todo o país o que ameaça gravemente a qualidade do ensino e o futuro do país (GOMES et al., 2015). Os poucos professores que restam e trabalham não veem motivos para investirem em suas carreiras uma vez que sabem que são tem uma perspectiva salarial nem uma valorização profissional e o pior continuaram mercê da violência, das más condições de trabalho, da infraestrutura das escolas precárias (DE OLIVEIRA, PIRES, 1980).

Há ainda outro fator muitas vezes a profissão docente surge na vida de muitas pessoas não como a realização de um desejo antigo, mas uma alternativa ao sonho fracassado de ter uma carreira respeitada e bem valorizada financeiramente. Pela grande oferta de vagas, pela baixa concorrência e pelos poucos pré-requisitos exigidos, o magistério acaba sendo a opção viável de entrada no mercado de trabalho para muitas dessas pessoas que não conseguiram se realizar profissionalmente. Então tornar-se

professor aparece como a alternativa possível e exequível do sonhar-se médico (a), advogado (a), arquiteto (a), veterinário (a) etc.

Por conta disso, muitos professores desprestigiam sua profissão e se sentem envergonhados em exercê-la, reforçando o imaginário social negativo que já existe acerca da docência (ADORNO, 2011).

Todavia, as duras consequências dessa escolha se evidenciam já no começo da carreira, quando percebem a complexidade do trabalho e a difícil realidade que enfrentarão. A escolha profissional malograda, os processos formativos dos professores são na maioria falhos e nem sempre os capacitam adequadamente para o exercício da docência (PEREIRA, 2016).

Com isso, o início na profissão torna-se um momento crítico, pois percebem que não dispõem dos saberes e competências necessários à condução do trabalho. Descobrem que dominam apenas alguns conceitos teóricos de sua área, e que lhes faltam instrumentos metodológicos e práticos para a realização da aula. Os professores se queixam de que receberam na universidade uma formação eminentemente teórica e descontextualizada da realidade vivida pela escola atualmente. Afirmam que os saberes construídos na formação pouco ou nada ajudam na realização do trabalho de sala de aula, pois, quando lá estão, passam mais tempo resolvendo questões burocráticas do ofício e conflitos entre os alunos do que ensinando teorias, como foram preparados a fazer (PEREIRA, 2016).

Do outro lado devido a velocidade da informação o aluno rapidamente vai buscar na internet a informação se contrapõe ao professor, questiona, se o professor traz uma aula com informação velha. Os alunos se entediam com facilidade, portanto os professores afirmam que, para conseguir se manter atualmente à frente da sala, na condução dos alunos, precisam não somente dominar sua área de conhecimento, mas ser, acima de tudo, flexíveis, criativos, dinâmicos e lúdicos, o que não aprendem na universidade nem nas capacitações (PEREIRA, 2016).

A formação não é de boa qualidade nem atende as necessidades mínimas do professor, as condições de trabalho que ele encontra na escola também não são das melhores. Poucos e defasados recursos pedagógicos para o ensino, salas de aula desconfortáveis e quentes, ausência de espaços alternativos para as atividades, inexistência de transporte para aulas externas, falta de segurança. Além das condições materiais desfavoráveis que enfrenta na escola, o professor ainda precisa se submeter a

uma excessiva jornada de trabalho para complementar sua renda, que é muito baixa, sobrando pouco tempo para planejar as aulas e se dedicar à família (PEREIRA, 2016).

Parte das agruras vividas na profissão se deve à forma pouco democrática e opressiva como o sistema educacional do país, gerido pelo Ministério da Educação (MEC) e coordenado localmente pelas secretarias estaduais e municipais de Educação, trata as questões de sua competência. O atual sistema educacional segue rigorosamente as regras das agências internacionais de financiamento e, por conta disso, exige resultados das escolas dentro de prazos delimitados, condicionando o repasse de verbas ao cumprimento desses resultados e índices que compreendem não só números de matrículas, de fluxo contínuo e de egressos, mas, especialmente, de médias e de aprovações. As escolas, por sua vez, pressionam os professores a cumprir uma exaustiva sequência curricular, dentro de uma rotina pré-programada de aulas e avaliações (internas e externas) a fim de que os alunos atinjam a qualquer custo as metas estabelecidas (PEREIRA, 2016). Os professores, mesmo trabalhando em condições precárias, ainda precisam redobrar esforços para que os alunos não abandonem a escola, continuem interessados pelas aulas e consigam ser aprovados com boas notas (PEREIRA, 2016).

Os professores são pressionados a cumprir metas e atingir índices estabelecidos pelo sistema, que condiciona o repasse de verbas e as bonificações a esses resultados, os quais são amplamente divulgados nas mídias. Assim o sistema continua violento de todas as formas para o professor todos o pressionam-no de todos os lados e forma violenta (PEREIRA, 2016).

Os professores são sobrecarregados e injustiçados por terem de assumir a maior parcela de responsabilidade da educação, em razão da ausência e da omissão da família e do Estado (PEREIRA, 2016).

E ainda mais, quando os alunos não conseguem atingir as expectativas dos pais e do sistema, são considerados culpados pelo fracasso dos alunos e humilhados publicamente pela exposição dos pífios resultados das escolas. Essa clara responsabilização do professor pelos problemas da educação é uma forma que a sociedade, pais e governo têm de se desresponsabilizarem pelo da educação mesmo sabendo que não fazem sua parte insistem em culpar o professor (PEREIRA, 2016).

Essas estratégias são centradas na formação do professor e que questões como infraestrutura das escolas, condições de trabalho, financiamento da educação, valorização

profissional, ficam em segundo plano, ou seja, não são tratadas como prioritárias. Com essa “simples” equação formulada pelas instâncias superiores (mais qualificação igual a mais qualidade de ensino) se resolveriam todos os problemas da escola e do sistema educacional brasileiro. Por conta desse direcionamento do sistema, os professores, em vez de serem auxiliados por órgãos responsáveis pelo desenvolvimento da educação, são submetidos a uma exaustiva formação continuada, com cursos que não atendem suas demandas nem suas necessidades em sala de aula, oferecidos em horário diferente do trabalho, o que aumenta ainda mais sua jornada diária e seu desgaste físico e mental (PEREIRA, 2016).

No estudo de Pereira (2016) 64,7% dos professores pesquisados declaram que, mesmo gostando do que fazem, mudariam de profissão caso tivessem outra oportunidade, e somente 35,3% permaneceriam na docência (PEREIRA, 2016).

2.4 As reformas educacionais na qualidade do trabalho do professor aumentando a violência

No final dos anos oitenta, as políticas neoliberais foram apresentadas como única alternativa aos países em desenvolvimento, a fim de que pudessem inserir-se na modernidade, mas isso não ocorreu. Ao contrário, os governos nacionais foram submetidos a exigências políticas e econômicas que os tornariam ainda mais frágeis, dependentes e vulneráveis às decisões internacionais. As políticas definidas pelos organismos financeiros internacionais acabaram servindo não aos interesses dos que delas precisavam, mas aos dos homens de negócio que as controlam e dos investidores e acionistas das empresas transnacionais que continuam mantendo seu lócus de produção de conhecimento ancorado nos países capitalistas centrais.

As reformas educacionais se iniciaram na década de 80 e se intensificaram nos anos 90 sendo as principais responsáveis por intensificar e precarizar o trabalho dos professores. Na tentativa de melhorar a qualidade do ensino, aumentar a conclusão dos alunos nos cursos de formação básica e diminuir reprovação e a evasão escolar se implantou o Ciclo Básico e a Progressão Continuada (SOUZA, 2007; ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009).

Essas políticas visando a universalização do ensino fundamental a qualquer custo, assim a gradativa ampliação do acesso ao ensino médio e, mais recentemente, o atendimento prioritário à educação infantil em creches e pré-escolas mantidas pelo poder público utilizando o discurso da promoção da equidade social, da redução das

desigualdades sociais, através da oferta educativa às populações em situação vulnerável esperam com isso que a educação promova a mobilidade social através da capacitação os para o trabalho formal e regulamentado, e realize a gestão e disciplina da pobreza (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009).

As políticas educacionais se configuram ao mesmo tempo como políticas de desenvolvimento e políticas sociais.

As reformas educacionais brasileiras dos anos de 1990 foram implementadas pelo Estado que adotou novas formas de gestão pública com foco na descentralização administrativa e financeira, maior desregulamentação e repasse de obrigações e responsabilidades do âmbito federal e estadual para o âmbito municipal. Além do financiamento per capita, a regularidade e ampliação dos exames nacionais de avaliação, maior flexibilidade curricular, a avaliação institucional e a participação da comunidade na gestão escolar (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009).

Se observa que o governo para democratizar o acesso à educação introduz a noção de justiça social mesclada aos princípios de eficácia para orientar as políticas públicas educacionais, porém este acesso ocorre a custo da massificação do ensino. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n. 9.394/96. A referida lei amplia o ano letivo de 180 dias para 200 dias, ou 800 horas anuais no ensino fundamental.

Os professores da educação básica brasileira do primeiro ano do ensino fundamental até o ensino médio, são submetidos a uma carga de trabalho mais alta em número de semanas por ano entre todos os países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico - OCDE. Quando se olha para todos os níveis de educação, os professores brasileiros passam em média 42 semanas por ano dando aulas. Enquanto a média da OCDE varia de 40 semanas nas creches e pré-escola, até 37 semanas no fim do ensino médio (GUIMARÃES, 2016).

Todas essas mudanças tiveram efeitos diretos sobre as condições de trabalho e a remuneração dos docentes, e colocou em risco a qualidade da educação. Houve a maior responsabilização dos trabalhadores, demandando maior autonomia, capacidade de resolver localmente os problemas encontrados (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009).

A LDB n. 9.394/96, nos seus artigos 12, 13 e 14, que dispõe sobre as competências dos estabelecimentos de ensino e dos docentes afirma que o trabalho docente não se restringe à sala de aula, ele contempla ainda as relações com a

comunidade, a gestão da escola, o planejamento do projeto pedagógico, a participação nos conselhos, entre outras funções ou seja tornou o professor um trabalhador polivalente, que tem que dar conta de uma gama de funções variadas além das inerentes ao exercício de sua profissão.

Também se exige do professor novas competências para dar conta de todas as tarefas exigidas. Com isto a carga de trabalho do professor é redobrada, além da pressão, da cobrança para desenvolver planos de aula que devem garantir a interface com a comunidade ou os demais órgãos do sistema educacional (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009).

A superlotação de salas são mais frequentes nas escolas públicas de educação básica com cerca de 30 alunos por sala, reflete em problemas no plano qualitativo, já que a necessidade de responder a um maior contingente impede os professores de considerar as individualidades e necessidades do aluno, tão ressaltadas pelas modernas pedagogias que estão no centro das reformas educativas (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009).

Há ainda as ausências dos professores que foram convocados para tarefas outras na estrutura escolar, ou afastados por doença, invalidez provocando um reordenamento do trabalho na escola, os professores que ficam terão de lidar com o aumento do volume de trabalho e têm que incorporar em suas salas os alunos do colega que se ausentou. Com isto improvisam atividades para manter os alunos ocupados ou disciplinados dentro das escolas, o que impacta diretamente no rendimento ou aproveitamento dos alunos. Estas situações acarretam hipersolicitação ao se atender ao aluno individualmente e controlar a turma coletivamente e preencher múltiplos instrumentos e formulários de controle, urgências, sobreposição de tarefas levando a intensificação do trabalho e ao cansaço físico, vocal e mental do docente (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009).

É visível que as reformas trouxeram novas exigências profissionais para os professores, porém, sem apresentar as condições necessárias para a realização das mesmas. Elas aumentaram também a responsabilidade do professor em relação ao desempenho do aluno e da escola, além de exigir dos professores a busca constante, e por sua própria conta, de formas de requalificação. Em contrapartida, determinam o resultado final (aprovação, progressão) sem que este tenha o reconhecimento do professor (SOUZA, 2007).

As políticas educacionais, em particular a Progressão Continuada e a Educação por ciclos, associadas às políticas nacionais de valorização do magistério, apresentam

adjetivos positivos aparentemente somente na teoria, na prática a realidade é outra. A contradição entre a proposta e a prática da Progressão Continuada e da Educação por Ciclos acaba ocasionando um estresse psíquico em grande parte dos professores da Rede Pública de Ensino, culminando em problemas de saúde relevantes. Uma das principais características desse estresse é a chamada alienação negativa, ou seja, o profissional não consegue estabelecer sentido no que está pondo em prática no ato de ensinar, e conseqüentemente, o trabalho deixa de proporcionar a sensação de prazer e realização profissional, e passa a gerar desconforto emocional (SOUZA, 2007).

Na prática, se observa, de um lado, professores desmotivados para com o trabalho, mal remunerado e sem autonomia perante os alunos e, do outro lado, alunos com deficiências graves no que diz respeito ao ato de ler e aprender, independentemente do nível escolar, despreparados e desmotivados para o mercado de trabalho e totalmente incrédulos no ato de respeitar os professores, tanto no lado pessoal como profissional. Todas essas mudanças repercutiram na intensificação do trabalho do professor, que tem que responder a um maior número de exigências em menos tempo sem meios para amenizá-las (SOUZA, 2007).

CONCLUSÃO

Diante dos estudos referentes ao tema proposto, pode-se compreender que o professor precisa sentir-se motivado, valorizado, prestigiado. O trato que o governo tem com ele refletirá na hora em que ele for trabalhar. Há muito o Governo sabe disso. Mas nunca de fato existiram políticas públicas que visassem uma transformação da educação.

Verificou-se com a presente pesquisa, que os professores, viraram meros assalariados sujeitos à ideologia de mercado, com perda da autonomia de ensino sendo obrigados a se adequar a sua capacidade criativa aos desígnios do empresariado. A transformação da educação em mercadoria implica na desvalorização social do professor e o trabalho do professor fica completamente atrelado ao atendimento de mercado, com sua capacidade criativa e atuação restrita perdendo a qualidade.

O papel social do professor deixou de ser reconhecido, desencadeando uma degradação acentuada da sua imagem social e o trabalho do professor foi aos poucos desvalorizado, ou seja, a sociedade não reconhece nem valoriza o trabalho do professor como um profissional de grande importância para a formação social, intelectual e moral dos sujeitos, como resultado, a influência das imagens que a sociedade projeta neste profissional, prejudica o seu trabalho (COSTA et al., 2014).

A flexibilização está expressa na desregulamentação da legislação trabalhista, aumento dos contratos temporários, arrocho salarial, inadequação ou até mesmo ausência de planos e cargos, a queda nas taxas de sindicalização, redução e ineficácia de greves, a perda de garantias trabalhistas desprofissionalização, comunitarismo e intensificação do trabalho docente e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado que exemplificaram, em parte, a flexibilização da atividade docente, como também tem tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério.

Assim, a desprofissionalização é identificada com a inserção de novas funções nas atividades educadoras onde a escola passa a assumir novas funções que trazem diversificadas exigências, como por exemplo, suprir necessidades de lazer e cultura da região onde se situa, realizar ações de educação em saúde, a escola aberta aos finais de semana, realização de projetos em parceria com iniciativa privada e comunidade local levando a perda de identidade profissional ao professor, além de representar a desqualificação do seu trabalho.

Por fim, conclui-se que a violência contra o professor se traduz em menos professores nas escolas, pior qualidade do ensino público e gratuito, escolas depredadas, infraestrutura precária, situação de medo e terror entre alunos e professores, falta de qualidade para prover um ensino eficiente e eficaz, perda de tempo solucionado conflitos de violência em aula, quando podia-se passar conteúdo de qualidade, menos horas aulas, menos aulas de qualidade, maior desgaste do professor, estresse, adoecimento, falta de professores.

REFERÊNCIAS

- CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. Revista da FAEEBA–Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, 2008.
- COSTA, Márcia Regina da. A violência urbana é particularidade da sociedade brasileira?. São Paulo em perspectiva, v. 13, n. 4, p. 3-12, 1999.
- CUNHA, Antonio Eugenio. A História da Educação Privada Brasileira e o princípio democrático da livre iniciativa. Revista FENEP, 2013.
- CUNHA, Luiz Antônio. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado e o mercado. Educação & Sociedade, v. 28, n. 100, p. 809-829, 2007.
- COSTA, FTP et al. A história da profissão docente: Imagens e autoimagens. Revista Realize. Editora Realize, 2014.

- DE PAULA, Alexandre da Silva; KODATO, Sérgio. Histórias de vida e representações sociais de violência por professores de escolas públicas. *Temas em Psicologia*, v. 18, n. 1, p. 177-189, 2010.
- DE SOUZA, Everton Aparecido Moreira. História da educação no BRASIL: O elitismo e a exclusão no ensino. *Cadernos da Pedagogia*, v. 12, n. 23, 2019.
- DE SOUZA, Kátia Ovídia José. Violência em escolas públicas e a promoção da saúde: relatos e diálogos com alunos e professores. *Revista Brasileira em Promoção da Saúde*, v. 25, n. 1, p. 71-79, 2012.
- DOS SANTOS, José Douglas Alves; MELO, Aísha Kaderrah Dantas; LUCIMI, Marizete. Uma breve reflexão retrospectiva da educação brasileira (1960-2000): implicações contemporâneas. 2012.
- DA SILVA, Jean Carlos Müller; DE SOUZA SCHOTTZ, Eliane. Histórico da agressividade e violência nas escolas públicas e particulares no Brasil. *Interfaces Científicas-Educação*, v. 2, n. 2, p. 121-136, 2014.
- DE OLINDA, Sílvia Rita Magalhães. A educação no brasil no período colonial: Um olhar sobre as origens para compreender o presente. *Sitientibus*, Feira de Santana, n.29, p.153-162, jul./dez. 2003
- DE CAMPOS, José Carlos Peixoto. Políticas de Educação Pública na Cidade do Rio de Janeiro (1870-1930): relações entre o público e o privado na construção da rede de escolas públicas. 457 fls. 2010 Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.
- DOS SANTOS, Irene da Silva Fonseca; PRESTES, Reulcinéia Isabel; DO VALE, Antônio Marques. BRASIL, 1930-1961: Escola nova, LDB e disputa entre escola pública e escola privada. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.22, p.131 -149, jun. 2006 - ISSN: 1676-2584
- DE OLIVEIRA, Lourival José; PIRES, Ana Paula Vicente. Da precarização do trabalho docente no Brasil e o processo de reestruturação produtiva. *Revista do Direito Público*, v. 9, n. 1, p. 73-100, 1980.
- ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira; ESQUINSANI, Valdocir Antonio. Violência e discurso: Agressão verbal e trabalho docente na Educação Básica. *Educere et Educare*, v. 9, n. 18, 2014.
- FAERMANN, Patricia. As lições dos países que tratam bem seus professores. 2008. Disponível em: <<https://jornalggn.com.br/educacao/as-licoes-dos-paises-que-tratam-bem-seus-professores/>>. Acesso em 20 de fevereiro de 2019.
- FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Autores Associados, 2004.
- GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. *Educação e pesquisa*, v. 31, n. 2, p. 189-199, 2005.

GUIMARÃES, Ligia. Professor no Brasil ganha menos da metade da média dos países da OCDE. 2016. Disponível em: <http://www.valor.com.br/brasil/4710579/professor-no-brasil-ganha-menos-da-metade-da-media-dos-paises-da-ocde>. Acesso em 10 de janeiro de 2017.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SPOSITO, Marília Pontes. Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. Cadernos de pesquisa, n. 115, p. 101-138, 2002.

GERHEIM, Marcia Souza; CASTRO, Fernando Gastal. As tensões de ser professor no setor privado de ensino. Arquivos Brasileiros de Psicologia, v. 70, n. 3, p. 35-50, 2018.

GOMES, Andréia de Fátima Araujo et al. A complexidade do professor e sua desvalorização na contemporaneidade. Educere-Revista da Educação da UNIPAR, v. 13, n. 2, 2015.

MELNIKOFF, Ricardo André Aires; MELNIKOFF, Elaine Almeida Aires. Professora, professorinha primeira profissão que legitima a mulher do século XIX. In: IV Congresso Sergipano de História & IV Encontro Estadual de História da Anpuh/Se O Cinquentenário do Golpe de 64, Aracaju, outubro, 2014.

MIRANDA, Maria da Graça Gonçalves Paz. O estatuto da mulher casada de 1962. 50 fls. 2013. Monografia (Licenciatura em História) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas departamento de História, Porto Alegre, 2013

MELANDA, Francine Nesello et al. Violência física contra professores no espaço escolar: análise por modelos de equações estruturais. Cadernos de Saúde Pública, v. 34, p. e00079017, 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. O déficit de professores no país. 2004. Disponível em: < [portaldoprofessor.inep.gov.br/ estatisticas.jsp](http://portaldoprofessor.inep.gov.br/estatisticas.jsp)>. Acesso em 20 de julho 2019.

MONTEIRO, Andreza. O preço das mensalidades nas dez escolas paulistas mais bem colocadas no Enem. Veja São Paulo. São Paulo, 6 out. 2016. p. 1-4. Disponível em: <<http://vejasp.abril.com.br/cidades/mensalidade-escola-melhores-enem-preco/>>. Acesso em: 27 novembro 2019.

PEIXOTO, Madalena Guasco. Os ataques privatistas à educação. 2018. Disponível em: < <https://www.cartacapital.com.br/opiniao/os-ataques-privatistas-a-educacao/>>. Acesso em 30 de novembro de 2019.

PEREIRA, Luísa. Profissões de Risco: Os Professores como Profissão de Risco. Faculdade de Economia. Universidade de Coimbra, 2008.

PINTO, José Marcelino Rezende. Remuneração adequada do professor: desafio à educação brasileira. Retratos da Escola, v. 3, n. 4, 2012.

PEREIRA, Érico Felden et al. O trabalho docente e a qualidade de vida dos professores na educação básica. Revista de Salud Pública, v. 16, n. 2, p. 221-231, 2014.

PEREIRA, Antonio Igo Barreto et al. Autoridade enfraquecida, violência escolar e trabalho pedagógico: a percepção de professores sobre a ruptura dos vínculos de afeto e

os mal-estares no magistério.263 fls.2016.Tese (Doutorado em Educação, Cultura e Subjetividade)- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP 2016.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. História da educação brasileira: a organização escolar. 20ª ed Campinas SP. Autores Associados, 2001.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SIMÕES, Fátima Itsue Watanabe; HASHIMOTO, Francisco. Mulher, mercado de trabalho e as configurações familiares do século XX. Revista Vozes dos Vales: Publicações Acadêmicas: Universidade Federal dos Vales dos Jequitinhonha e Mucuri, Minas Gerais, v. 1, n. 2, 2012.

SOUZA, Kátia Reis de et al. A trajetória do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro (Sepe-RJ) na luta pela saúde no trabalho. Ciência & Saúde Coletiva, v. 8, p. 1057-1068, 2003.

SOUZA, Daniela Laveli de. Professor trabalho e adoecimento: políticas educacionais, gestão do trabalho e saúde. 38fls. 2007. Monografia (Bacharel e m Pedagogia)- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

SILVA, Daniella Neves da. A desmotivação do professor em sala de aula, nas escolas públicas do município de São José dos Campos-SP. 52 fls. 2012.Monografia (Especialização em Gestão Pública Municipal)- Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba-PR 2012

SILVA, Ana Paula da. O embate entre a pedagogia tradicional e a educação nova: políticas e práticas educacionais na escola primária catarinense (1911-1945). Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, v. 9, p. 1-16, 2012.

IMPACTOS NA VIDA DOS FAMILIARES DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Elaine Gaiva Leal¹¹

Maria Cristina Pinheiro da Silva¹²

Neily Moreira do Nascimento¹³

Rosemar Morais Catellan Garcia¹⁴

RESUMO:

O transtorno do Espectro Autista é um transtorno do neurodesenvolvimento, que se refere à combinação de fatores genéticos e ambientais, que acompanham o indivíduo em todo o seu processo evolutivo. O DSM V (2013) descreve o TEA numa visão dimensional, com traços e dimensões associados a outras condições, com graus de leve, moderado e severo. Porém, um dos pontos-chave no autismo está no desenvolvimento emocional. As pessoas com autismo apresentam vários desafios e prejuízos relacionados às habilidades emocionais, bem como os de motivação, persistência e autocontrole. Crianças com autismo enfrentam diferentes desafios na família e também na sociedade. Neste sentido, o objetivo deste estudo é discutir sobre o impacto do autismo na família. Trata-se de um estudo bibliográfico. Ao estudar o tema, destaca-se que o autismo tem um impacto persistente na família, na situação econômica, nos irmãos e modifica consideravelmente o estilo de vida de cada membro da família. Pontua-se que todos os membros da família são afetados pela condição de crianças com Autismo.

Palavras-chave: Autismo; Impacto Para Os Pais; Impacto Socioeconômicos.

ABSTRACT:

The Autistic Spectrum Disorder is a neurodevelopmental disorder, which refers to the combination of genetic and environmental factors, which accompany the individual throughout his evolutionary process. The DSM V (2013) describes the ASD in a dimensional view, with features and dimensions associated with other conditions, with degrees of mild, moderate and severe. However, one of the key points in autism is emotional development. People with autism have several challenges and impairments related to emotional skills, as well as motivation, persistence and self-control. Children with autism face different challenges in the family and also in society. In this sense, the aim of this study is to discuss the impact of autism on the family. This is a bibliographic study. When studying the topic, it is highlighted that autism has a persistent impact on

¹¹ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Anhanguera de Rondonópolis-MT. **Pós-graduação** em: Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Afirmativo. E-mail: elainegaivaleal@hotmail.com.

¹² **Graduação:** Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. **Pós-graduação** em: Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade UNISSERA. E-mail: m.cris.cac@gmail.com.

¹³ **Graduação** em Serviço Social pela UNIP. **Pós-graduação** em: Gestão do Sistema Único de Assistência Social – SUAS e Gestão de Políticas Públicas e Sociais. E-mail: neilynascita@gmail.com.

¹⁴ **Graduação:** Licenciatura Plena em Pedagogia pela UNITINS. **Pós-graduação** em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Afirmativo. E-mail: rosecatellan@hotmail.com.

the family, the economic situation, the siblings and considerably modifies the lifestyle of each family member. It is pointed out that all family members are affected by the condition of children with Autism.

Keywords: Autism; Impact For Parents; Socio-Economic Impact.

1. INTRODUÇÃO

O autismo é uma deficiência de desenvolvimento complexa ao longo da vida que geralmente aparece durante a primeira infância e pode afetar as habilidades sociais, a comunicação, os relacionamentos e a autorregulação de uma pessoa. O autismo é definido por um determinado conjunto de comportamentos e é uma “condição do espectro” que afeta as pessoas de maneira diferente e em graus variados.

O diagnóstico de autismo de uma criança afeta cada membro da família de maneiras diferentes. Os pais/cuidadores devem agora colocar seu foco principal em ajudar seus filhos com TEA, o que pode colocar estresse no casamento, na relação com outros filhos, trabalho, finanças e relacionamentos e responsabilidades pessoais. Os pais agora têm que desviar muitos de seus recursos de tempo e dinheiro para fornecer tratamento e intervenções para seus filhos, com exclusão de outras prioridades (VASQUES, BAPTISTA, 2014).

As necessidades de uma criança com TEA complicam os relacionamentos familiares, especialmente com os irmãos. No entanto, os pais podem ajudar sua família informando seus outros filhos sobre o autismo e as complicações que ele apresenta, entendendo os desafios que os irmãos enfrentam e ajudando-os a enfrentar, e envolvendo membros da família estendida para criar uma rede de ajuda e compreensão.

2. TRANSTORNOS DO ESPECTRO DO AUTISMO

Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais DSM-V (AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION, 2014), são considerados transtornos do neurodesenvolvimento, se manifestam cedo, em geral antes das crianças ingressarem na escola. No TEA os prejuízos observados são caracterizados por déficits persistentes: na interação e comunicação social, de reciprocidade sócio emocional, nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social, no contato visual e linguagem corporal ou déficits na compreensão e uso gestos, a ausência total de expressões faciais e comunicação não verbal, déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos, dificuldade em ajustar o comportamento para se adequar

a contextos sociais diversos, dificuldade em compartilhar brincadeiras imaginativas entre outros.

O autismo é um dos transtornos de maior hereditariedade (em torno de 90%) com taxas de concordância nitidamente mais elevadas em gêmeos monozigóticos do que dizigóticos (60 a 70%), com prevalência quatro vezes maior em meninos do que em meninas. Mesmo identificados genes candidatos na suscetibilidade genética para o autismo, o mecanismo para a expressão da síndrome é complexo e ainda desconhecido. (PETERSEN & WAINER 2011). As características autistas e os sintomas aparecem na maioria dos casos entre 18 a 24 meses. Sua epidemiologia corresponde a aproximadamente um a cinco casos em cada 10.000 nascimentos, obedecendo a uma proporção de dois a três homens para uma mulher. (GOMES, 2016).

Sendo reconhecido como uma desordem em espectro com vários graus de intensidade. É de difícil definição porque a síndrome é complexa e não há duas pessoas com o diagnóstico de autismo que manifestem a síndrome da mesma maneira. Porém, a gravidade do quadro baseia-se em prejuízos na comunicação social e em padrões restritos e repetitivos de comportamento seguindo os parâmetros de tabelas de especificadores de exigência de apoio substancial.

Segundo DSM V, o prognóstico está relacionado a alguns preditores importantes do funcionamento social e geral da criança, como o nível cognitivo (mais específico em crianças com deficiência intelectual), o grau de prejuízo da linguagem funcional (presença ou não de linguagem funcional até aproximadamente cinco anos) e o desenvolvimento de habilidades adaptativas, como atividades de vida diária e de autocuidado. Além disso, a existência de comorbidades e outras condições médicas gerais também podem exercer impacto no desenvolvimento futuro do sujeito. Portanto, quanto mais cedo o diagnóstico e intervenções, mais chances de sucesso na estimulação do desenvolvimento bem como a remissão significativa de sintomas.

Diagnóstico de autismo é muito difícil porque não existe um teste médico definido. Nesta circunstância o profissional escolhe as avaliações e ferramentas diagnósticas. A American Psychiatric Association lançou a quinta edição de seu Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) em 2013. Agora é a referência padrão que os profissionais de saúde usam para diagnosticar condições mentais e comportamentais, incluindo autismo. O CID-10 é o manual de diagnóstico mais comumente usados no Reino Unido. Os critérios DSM e ICD-10 criam a base para

a ferramenta de diagnóstico de Autismo. Triagem para ASD, os Centros de Controle e Prevenção de Doenças (CDC) marcam uma visita na idade de 18 meses e 24 meses para profissionais.

O risco de o autismo está associado a vários fatores. Revisões sistemáticas e meta-análises sugeriram que mais de 20 fatores individuais, familiares, pré, peri e neonatais estão encontrando evidências de risco de TEA.

A idade dos pais é um dos fatores de risco responsáveis para o desenvolvimento de TEA. Mãe e pai idosos são responsáveis por ter filhos com esse transtorno. TEA está associado ao primeiro bebê. Um estudo afirmou que os filhos primogênitos tinham um risco maior de autismo. A pesquisa sugeriu que o TEA pode ser causado por fatores genéticos e/ou ambientais. Os autores detalharam que a causa precisa do autismo ainda é desconhecida, mas há uma associação significativa entre vacinas e transtorno do espectro do autismo. Alguns pais com autismo acreditam que o autismo é causado por fatores biológicos e ambientais.

2.1. Impactos do espectro autismo nas relações familiares

Crianças com TEA apresentam níveis elevados de problemas de comportamento do que crianças com outros transtornos de desenvolvimento. TEA pode ser visível em uma variedade de sintomas na infância, juventude e adolescência. As características incluem contato visual atípico, hiperatividade e movimentos corporais repetitivos, como balançar ou agitar as mãos. Os sintomas de TEA podem variar de leves a graves e, especialmente, encontrados em comportamentos repetitivos e estereotipados (MAPELLI et al, 2018).

Ter um filho com autismo afeta vários aspectos da vida da família, incluindo tarefas domésticas, finanças, saúde emocional e mental dos pais, relações conjugais, saúde física dos membros da família, limitação da resposta às necessidades de outras crianças dentro da família, relacionamentos fracos entre irmãos, relacionamentos com família extensa, amigos e vizinhos e em atividades de recreação e lazer.

Um estudo mostra que as crianças com autismo enfrentam uma variedade de desafios que podem ter um impacto significativamente negativo sobre o funcionamento dos pais e da família. Além disso, pode criar estresse significativo em todos os membros da família. Assim, os déficits sociais e de comunicação afetam o total de membros da família. Emocional e financeiramente, as famílias de crianças autistas ficam exaustos. O

TEA pode evidentemente ter um impacto potencial na criança e no funcionamento de toda a família. Em uma pesquisa, descobriu-se que pais de crianças com TEA têm maior taxa de divórcio do que pais que não têm filhos com deficiência de desenvolvimento (OLIVEIRA et al, 2017).

Crianças com autismo são identificadas como problemas de ansiedade e depressão das mães. A relação entre estresse e problemas de comportamento de crianças com autismo parece estar reciprocamente relacionado, de modo que problemas comportamentais elevados da criança levam a aumentos no estresse dos pais (PINTO et al, 2014). O estresse parental não é apenas um aumento nos problemas de comportamento, mas também um efeito adverso nos resultados das intervenções comportamentais. Existem alguns fatores importantes que estão associados ao estresse parental em crianças com autismo, incluindo sentimento de perda de controle pessoal, ausência de apoio conjugal, apoio informal e profissional. Ajustes à realidade da condição da criança, moradia e finanças são alguns dos outros fatores que influenciam o estresse dos pais (MAPELLI et al, 2018).

2.2. Impacto do autismo nos pais

O estresse parental é a experiência de angústia ou desconforto que resulta das demandas associadas ao papel dos pais. O estresse parental é um importante preditor para os resultados da intervenção em crianças com TEA, como níveis mais baixos de melhora do desenvolvimento em intervenções comportamentais, incluindo diminuição do desenvolvimento da linguagem, comunicação e outros comportamentos adaptativos (OLIVEIRA et al, 2017).

Uma revisão sistemática de 10 estudos indicou que o TEA pode influenciar fortemente na dinâmica familiar, resultando em sobrecarga do cuidador, especialmente nas mães. Em outro estudo, concluiu-se que altos níveis de angústia foram encontrados em até 70% das mães e 40% dos pais de crianças com deficiências graves. Um estudo indicou que outro membro da família de crianças com autismo também enfrenta depressão. Também foi investigado que ter um filho com TEA também pode afetar outras áreas do funcionamento familiar.

2.3. Estresse Materno

O estresse é uma prática natural e está relacionado à paternidade. Esse estresse também está associado às tarefas domésticas de cuidar de uma criança e está relacionado a TEA e outros transtornos de desenvolvimento. O estigma também desempenha um papel importante para a depressão da mãe. Foi demonstrado que, embora as mães estejam envolvidas no cuidado de seus filhos o tempo todo, elas enfrentam mais desafios do que os pais. Em outro estudo concluiu que reduzir o comportamento difícil em crianças com ASD pode melhorar a relação entre pais e filhos (MAPELLI et al, 2018).

Um estudo transversal com 50 famílias de crianças com autismo foi realizado sobre o estresse parental em famílias de crianças com autismo e outras deficiências de desenvolvimento. Neste estudo, o estresse parental foi significativamente maior para o grupo com autismo e para mães não hispânicas e americanas. Havia uma ligação entre a solidão da mãe, o apoio social e os sintomas depressivos em crianças com autismo. Um estudo indicou que o risco de depressão materna aumenta com o grau de comprometimento do autismo. Em outro estudo, os autores descobriram que mães de crianças autistas tinham dificuldade em seguir suas carreiras profissionais devido à demanda excessiva de tempo para cuidar da criança.

O nível de estresse das mães em crianças com autismo foi considerado. Este estudo provou que taxas mais altas de depressão foram relatadas por mães de adolescentes. Outra revisão de estudos constatou que os pais de uma criança com TEA diminuíram a eficácia dos pais, aumentaram o estresse dos pais e aumentaram os problemas de saúde física e mental em comparação com os filhos dos pais com outros transtornos de desenvolvimento em países de alta renda (SILVA et al, 2018).

Outro estudo registrou que não há diferenças no nível de estresse, nos mecanismos de enfrentamento e no nível de apoio comparando pais de crianças com TEA. Os pais, especialmente a mãe, estão ficando envergonhados por não entenderem a condição do autismo e seus sintomas. A mãe de crianças com autismo enfrenta a perda dos relacionamentos entre os membros da família devido à demorada tarefa de cuidar da família da criança e dos amigos (MAPELLI et al, 2018).

2.4. O estresse do pai

Os pais de crianças com autismo estão suprimindo seus sentimentos na maior parte do tempo à custa da raiva. Um estudo confirmou que qualquer deficiência infantil

tem um impacto maior sobre a mãe do que sobre o pai. A associação entre gênero e níveis de estresse foi examinada. Este estudo revelou que as mães relataram níveis de estresse mais elevados do que os pais. Outro estudo encontrou resultados semelhantes. Além disso, pais de crianças com TEA têm taxas de divórcio significativamente mais altas do que famílias de crianças sem deficiência. Em um estudo é indicado que devido a ter filhos com autismo, eventos de vida estressantes são muito comuns, como divórcio, separação, mudança de casa, morte de um membro da família, problemas econômicos, de trabalho ou legais que diminuem o funcionamento da família (MAIA FILHO et al, 2016).

2.5. Impacto de irmão

A literatura investigou que o impacto das crianças com TEA nos irmãos é misto. Alguns estudos encontraram resultados positivos e alguns estudos relacionados indicaram impacto negativo em crianças com autismo. Outro estudo também indicou resultados mistos (positivos e negativos).

A maioria dos irmãos e irmãs de crianças com TEAs interferiu no ciclo de vida total, como vocacional, matrimonial e planejamento familiar. Outro estudo confirmou que irmãos estão relatando que o impacto negativo de ter um irmão/irmã com autismo é o sentimento de vergonha ou vergonha. Nisso também é relatado que em irmãos de 8 a 15 anos, 84% relataram agressão produzida por seu irmão / irmã com autismo quando tentavam interagir com eles durante a brincadeira.

Os irmãos de pessoas com autismo têm maior vulnerabilidade genética para dificuldades cognitivas, sociais, linguísticas e de aprendizagem do que a população em geral. Ter um irmão ou irmã com TEA altera os eventos normativos do ciclo de vida. Foi relatado que os irmãos de crianças com autismo têm altos níveis de solidão e problemas com os pais. Um estudo descobriu que a solidão estava relacionada à falta de apoio social de amigos. Mas um estudo descobriu que não há efeitos adversos de ter um irmão com autismo. Irmãos de crianças com TEA estão enfrentando um risco maior de problemas de adaptação (MAIA FILHO et al, 2016).

2.6. Impacto financeiro

O impacto das crianças com autismo afeta negativamente o estilo de vida da família e seu status socioeconômico. Em um estudo, ele mostrou que o autismo infantil

está associado a uma grande perda de renda familiar anual e outro estudo também confirmou que cuidar de crianças com TEA é uma questão cara.

Famílias de crianças com TEA têm custos mais elevados, dada às necessidades de serviços especializados, portanto, o emprego dos pais é de vital importância para o bem-estar dessas famílias, os cuidadores de baixa renda sofrem uma carga desigual devido às despesas mensais que saem do bolso (GOMES, 2017).

Um estudo mostrou que famílias de crianças com TEA enfrentam uma carga econômica significativa. Neste estudo também revelou que a renda familiar das crianças com TEA são 21% menores que das crianças com outra limitação de saúde e 28% inferiores aos das crianças sem problema algum (CISAV, MARCUS, MENDELL, 2012), visto que muitos pais deixam seus empregos ou reduzem suas horas de trabalho para cuidar de seus filhos, acarretando diminuição na renda familiar.

2.7. Impacto social

O autismo está interferindo nas relações interpessoais. Os sintomas do autismo consistem em comunicação, socialização, deficiências comportamentais e de interesse, bem como habilidades sociais mínimas. As famílias de crianças com autismo e suas famílias enfrentam vários tipos de desafios (CAMINHA, 2018).

O desafio começa cedo e dura a vida toda. Está associada a outros problemas pessoais, profissionais, conjugais e financeiros. Esses problemas ocorrem em um contexto social mais amplo. O autismo não afeta apenas os pais, mas também toda a família está envolvida, incluindo; o sistema conjugal, o sistema parental, o sistema de irmãos e o sistema de família extensa. É devido ao fato de os pais não enviarem seus filhos para nenhum programa da família, da comunidade para brincar ou para a participação social (SILVA et al, 2018).

Os alunos com TEA, seu funcionamento em um ambiente escolar pode ser complicado devido à sua compreensão limitada de situações sociais. Crianças com autismo geralmente têm padrões de jogo rígidos e limitados, são incapazes de compartilhar seus desejos e capacidades para brincar, fazer amizade e desenvolver um grupo de pares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Autismo é um transtorno complexo que apresenta uma ampla gama de sintomas. Parece que, a partir de vários estudos, as famílias com crianças enfrentam vários tipos de desafios. Entre eles, o estresse materno é um deles. O estresse dos pais de ter mãe de filho com autismo é muito importante, pois está interferindo na qualidade de vida de toda a família.

Os resultados deste estudo encontrados sobre o impacto familiar em crianças com TEA são enfatizados. Abordar o apoio familiar, as relações conjugais e a participação em atividades sociais podem reduzir o impacto que é afetado por todos os membros da família. O suporte social positivo e de apoio pode ser benéfico para a redução do estresse para pais de crianças com transtorno do espectro do autismo. Aumentar a flexibilidade entre outros membros da família de crianças com autismo pode ser benéfico para os pais, especialmente a mãe e os filhos.

Viver com uma pessoa com TEA afeta toda a família - pais, irmãos e, em algumas famílias, avós, tias, tios e primos. Atender às necessidades complexas de uma pessoa com autismo pode colocar as famílias sob muito estresse - emocional, financeiro e às vezes até físico. Os cuidados temporários podem dar aos pais e outros cuidadores familiares uma pausa necessária e ajudar a manter o bem-estar da família.

REFERÊNCIAS

BRITES, Clay. Autorregulação no Transtorno do espectro autista (TEA). Disponível em: www.neurosaber.com.br – Acesso em: 10 set. 2021.

CAMINHA, Renato. Educar crianças- A Base de uma educação socioemocional. 1ª ed. – Porto Alegre: Sinopsys, 2018.

CIDAV, Z; MARCUS S. C; MANDELL D. S. Implications of Childhood Autism for Parental Employment and Earnings Pediatrics 2012;129(4):617-623. Disponível em: doi:10.1542/peds.2011-2700. Acesso em: 12 de set. de 2021.

GOMES, G. B. Manejo familiar da criança com transtorno do espectro do autismo. 2017. 119 f. Dissertação (Mestrado em Saúde da Família) - Campus de Sobral, Universidade Federal do Ceará, Sobral, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/33717> - Acesso em: 10 set. 2021.

MAIA FILHO, Antônio Luiz Martins; NOGUEIRA, Louyse Amanda Nascimento Moraes; SILVA, Kamila Cristiane Oliveira; SANTIAGO, Roberta Fortes. A importância da família no cuidado da criança autista. Rev. Saúde em Foco, Teresina, v. 3, n. 1, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://www4.unifsa.com.br/revista/index.php/saudeemfoco/article/view/719> - Acesso em 10 set. 2021.

MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS: DSM 5 / American Psychiatric Association; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento. [et al.]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ... [et al.]. – 5. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2014.

MAPELLI, Lina Domenica et al. Criança com transtorno do espectro autista: cuidado na perspectiva familiar. Esc. Anna Nery, Rio de Janeiro, v. 22, n. 4, e20180116, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ean/v22n4/pt_1414-8145-ean-22-04-e20180116.pdf - Acesso em: 10 set. 2021.

OLIVEIRA, Eliany Nazaré; et al. A dinâmica familiar diante da pessoa com transtorno do espectro autista. Rev Pesq Saúde, 18(3): 151-156, set-dez, 2017. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/revistahuufma/article/viewFile/8783/5904> - Acesso em 12 set. 2021.

PINTO, H. M.; CARVALHO, R.; SA, E. N. Os estilos educativos parentais e a regulação emocional: Estratégias de regulação e elaboração emocional das crianças em idade escolar. Aná. Psicológica, Lisboa, v. 32, n. 4, p. 387-400, dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v32n4/v32n4a02.pdf>. Acesso em: 10 set. 2021.

SHEMA, L. N.; CEZAR, P. K. A vivência da maternidade de mães de crianças com autismo. Psicol. estud., Maringá, v. 16, n. 1, p. 43-50, Mar. 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722011000100006>. Acesso em: 10 set. 2021.

SILVA, Silvio Eder Dias da; SANTOS, Arielle Lima dos; SOUZA, Yasmim Martins de; CUNHA, Natacha Mariana Farias da; COSTA, Joel Lobato da; ARAÚJO, Jeferson Santos. A família, o cuidar e o desenvolvimento da criança autista. J. Health Biol Sci. 2018; 6(3):334-341 Disponível em: <https://docs.bvsalud.org/biblioref/2018/11/964785/14-1782.pdf> - Acesso em 18 set. 2021.

VASQUES, C. K. and BAPTISTA, C. R. Transtornos globais do desenvolvimento e escolarização: o conhecimento em perspectiva. Educ. Real. [online]. 2014, vol.39, n.3, pp.665-685. ISSN 2175-6236. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S2175-62362014000300003>. - Acesso em: 10 set. 2021.

ZANATTA, Elisangela Argenta; MENEGAZZO, Ediane; GUIMARÃES, Andréa Noeremberg; FERRAZ, Lucineia; MOTTA, Maria da Graça Corso. Cotidiano de famílias que convivem com o autismo infantil. Revista Baiana de Enfermagem, Salvador, v. 28, n. 3, p. 271-282, set./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/enfermagem/article/view/10451/8989> - Acesso em 10 set. 2021.

RELAÇÕES SE ESTABELECEM POR EMPATIA NO CONTEXTO ESCOLAR.

Edenil Ferreira Dias Fonseca 15

Maria Cristina Pinheiro da Silva 16

RESUMO

Este relato de experiência foi desenvolvido com o objetivo de promover a inclusão das crianças com dificuldades no processo de ensino-aprendizagem na escola pública do município de Cáceres – MT, mais precisamente no distrito de Caramujo. A educação com seus instrumentos de atuação poderá identificar esta demanda e exercer um trabalho sério e comprometido que poderá impactar positivamente e refletir na inclusão das crianças no ambiente escolar, para isso, precisam reconhecer os desafios e melhorar as práticas para realizar um trabalho efetivo e de qualidade. É necessário que as políticas públicas perpassem o papel e sejam cumpridas de forma corretas e dignas no atendimento a todos, sem distinção. Faz-se necessário lembrar que a inclusão tem que começar por nós, o que somos, e que muitas vezes calamos, ou não ouvimos, e continuamos a caminhar, sem nos darmos conta das muitas deficiências que carregamos dentro de nós mesmos. Essas pessoas precisam de nosso diálogo, atenção e percepção, devem sentir-se respeitados, levando-se em conta suas capacidades, possibilidades que a sociedade irá recebê-lo, são questões complexas que precisam de um olhar mais cuidadoso, para além da dimensão física e intelectual, visualizando vários aspectos, emocional, ético e cultural. Como também precisamos ressignificar as nossas práticas pedagógicas para que venham atender a necessidade e o desenvolvimento da aprendizagem das crianças com dificuldade atendendo às necessidades individuais de cada aluno, para que aconteça de fato à melhoria e a qualidade de ensino e aprendizagem dos educandos.

Palavras-chave: Identidade, empatia, socialização, inclusão.

ABSTRACT

This experience report was developed with the objective of promoting the inclusion of children with difficulties in the teaching-learning process in the public school in the city of Cáceres – MT, more precisely in the district of Caramujo. Education with its instruments of action can identify this demand and perform serious and committed work that can positively impact and reflect on the inclusion of children in the school environment. For this, they need to recognize the challenges and improve practices to carry out effective and quality. It is necessary that public policies pervade the role and are fulfilled in a correct and dignified way in serving everyone, without distinction. It is necessary to remember that inclusion has to start with us, who we are, and that we often remain silent, or do not listen, and we continue to walk, without realizing the many deficiencies that we carry within ourselves. These people need our dialogue, attention and perception, they must feel respected, taking into account their capabilities, possibilities that society will receive, are complex issues that need a more careful look, beyond the physical dimension and intellectual, visualizing various aspects, emotional, ethical and cultural. As we also need to reframe our pedagogical practices so that they meet the needs and development of learning of children with difficulty, meeting the

15 **Graduação:** Licenciatura Plena em Pedagogia pela UFMT. **Pós-graduação:** em Educação Infantil: Alfabetização e Letramento (FACOP) *e-mail:* edenilfdias@gmail.com

16 **Graduação:** Licenciatura Plena em Pedagogia pela UFMT. **Pós-graduação:** em Psicopedagogia (UNISSERRA) *e-mail:* m.cris.cac@gmail.com

individual needs of each student, so that the improvement and quality of teaching and learning of students actually happen.

.Keywords: Identity, Empathy, Socialization, Inclusion.

1. INTRODUÇÃO

A inclusão é um dos mais novos paradigmas em discussão na área educacional e faz parte da tentativa de se adequar a escola às necessidades de uma sociedade descontente que cada vez mais exigente no que se refere à igualdade de oportunidades, e veloz em suas mudanças e inovações. A partir dessa realidade proporciona-se uma proposta para se adequar a comunidade e escola, as quais estão dispostas trabalhar com as diferenças.

Este relato vem para reforçar *a importância da empatia e das Cinco Inteligências*, na formação da identidade e aprendizagem de uma aluna, da escola municipal Santo Antônio do Caramujo – localizado na Cidade de Cáceres – MT, do segundo ano do Ensino Fundamental. Leão (2016), fala que a empatia, que é a habilidade de “se colocar no lugar do outro”, não é o suficiente, mas deve vir junto com um substrato ético, e por isso utilizamos o conceito das Cinco Inteligências para promover uma verdadeira mudança no emocional e cognitivo de uma criança.

Passaremos a relatar o caso de Milla, (nome este fictício a criança) uma garota muito esperta, magrinha que tentava se vestir bem, para se comparar ou poder parecer com suas coleguinhas que possuíam um nível socioeconômico superior ao dela. Sempre de lado, não se misturava com as coleguinhas pois, era rejeitada por sua aparência, sua origem e ainda por que “não sabia ler”. As outras meninas possuíam um mais elevado, financeiramente, filhas de comerciantes bem estabelecidos na região, professoras, e atendente no posto de saúde no qual uma das crianças considerava a mãe como médica. Milla era filha de um vendedor de mandioca, e a sua mãe batalhava como vendedora de vários objetos de enfeites e utilidades domésticas.

2. DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Para Siklar (1998) afirma em seus estudos, que é evidente o bom rendimento escolar de estudantes pertencentes a classes econômicas mais favorecidas, ou seja,

aquelas famílias mais estruturadas financeiramente proporcionam melhores condições de estudos do que aquelas menos favorecidas. Os estudantes que apresentam rendimento maior são os que melhor se alimentam, possuem uma melhor moradia e, geralmente, os pais têm um nível educacional mais elevado, possuindo maior motivação para o processo de aprendizagem. Daí a importância de relatarmos sobre o impacto da família no rendimento acadêmico.

É preciso pensar as Políticas Públicas no que tange às Políticas Educacionais como sendo um fator que merece investimentos para se combater a exclusão social. Cabe aqui ressaltar que à sociedade e ao Estado decorre do dever constitucional elencado no caput do Art. 227 (BRASIL, 1988), que versa: É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (ALVES; LEÃO; AGAPITO, 2017).

2.1. Contribuições e Práticas de Relações por Empatia.

No intuito de contribuir com a melhoria na qualidade da educação das crianças com dificuldade de interação, pontuamos algumas contribuições de autores que sugerem estratégias para alcançarmos o objetivo de incluir.

Conforme Fernando Leão as boas relações se estabelecem a partir de uma relação empática. Essas relações se dão, basicamente, em quatro níveis: consigo mesmo, com o outro, com a sociedade e, finalmente, com o planeta. São elas: inteligência do acolher, a inteligência de oferecer, a inteligência de estruturar, a inteligência da causalidade, a inteligência de liberar.

Vamos explicar de uma forma sintética cada uma dessas inteligências aplicando ao caso de Milla. De acordo com Leão (2016, p. 61),

[...] A inteligência do acolher podemos também chamar de “Inteligência do Espelho”, pois o espelho não fica exigindo a figura ou pessoa que ele vai refletir, ele não julga se essa imagem é ruim ou poderia ser melhor, ele simplesmente reflete aquilo que chega diante dele, sem escolhas, sem pré-julgamentos, independente da condição em que estamos, ele nos acolhe (LEÃO, 2016, p. 61).

Fazendo uma analogia com o espelho devemos acolher os educandos que são destinadas aos nossos cuidados, a nossa orientação, sem julgamentos e sem preconceitos, mas olhá-los como uma criança que precisa de respeito, carinho, e atenção como qualquer outra; entender sua história particular, sua visão de mundo, seus sonhos e anseios. Me senti comovida pelo caso da Milla, pois era bem visível o desprezo dos colegas para com ela.

Então decidi aplicar a Inteligência do acolher, percebi que havia um preconceito relativo à profissão dos pais e status de cada família. Resolvi fazer várias rodas de conversa com os alunos em que dialogávamos sobre o respeito e a importância de cada papel desempenhado dentro da comunidade e como cada um era necessário para o bom funcionamento da comunidade. Abordamos a questão da inteligência e da capacitação de cada criança, afirmando que todos tinham o mesmo potencial de inteligência e capacidade, às vezes não se destacavam por falta de oportunidade, mas todos eram capazes de aprender desde que tivessem o desejo e a oportunidade de serem ajudados. E por isso eu contava com a ajuda de todos para fazerem amizade com a Milla e ajudá-la a se integrar melhor com a turma e desenvolver todo o seu potencial.

E, assim que fomos conhecendo Milla, a partir de suas vivências, da maneira como ela se via, sentia, percebia o mundo a sua volta, partindo do seu próprio ponto de vista e de acordo com sua realidade. Procuramos enaltecer, e valorizar a profissão de cada pai e mãe das crianças da sala, mostrando como eram todos importantes para a nossa comunidade. Uma vez falamos sobre a deliciosa comida que a mãe de Mary fazia para a escola, como era necessário o trabalho do pai da Carol que ajudava o pai a cuidar do restaurante. Dessa forma as crianças começaram a compreender que o trabalho de seus pais, por mais diferentes que fossem eram todos importantes para o bem-estar da população. Aos poucos Milla se sentia mais acolhida e começava a se integrar melhor com a turma.

A aceitação de Milla pela turma foi tão positiva que dentro de dois meses de estudo, ela começou a ler e a escrever, e cada frase que ela escrevia eu a elogiava e ela se empolgou tanto que rapidamente começou a escrever e a ler palavras, frases e posteriormente a escrever pequenos recontos de histórias, levava ela para a frente da sala para que todos pudessem aplaudi-la, fazia isso com todos que se esforçavam e tinham um bom desempenho. Leão (2016, p. 62) fala sobre:

[...] A inteligência do oferecer também podemos chamar de “Inteligência da Igualdade”, é por meio dessa inteligência que nos alegramos com as alegrias e conquistas do outro, procurando se identificar com os sentimentos do seu semelhante, oferecendo aquilo que a pessoa que está com você necessita naquele momento (LEÃO, 2016, p. 62).

Esse entendimento nos move no sentido de ajudar o outro a atingir seus objetivos. Se tivermos um olhar muito centrado apenas em nossos interesses e necessidades, teremos poucas chances de alcançá-los, mas se focarmos na dificuldade do outro e no desejo de promover uma mudança na vida da outra pessoa, iremos ser recompensados ao ver o brilho no olhar da criança, que conquista uma nova posição no seu status e assim nós também atingiremos nossos objetivos. Essa Inteligência também é chamada de “Inteligência da Igualdade, e é por meio dela que nos alegramos com as alegrias e conquistas do outro”. À medida que os dias passavam fomos nos alegrando com as conquistas de Milla, que já estava lendo e escrevendo palavras.

Dessa forma acolhemos Milla, procurando promover a inclusão de acordo com a BNCC, que preconiza

[...] A Base Nacional Comum Curricular é um grande avanço para a educação brasileira, pois abre oportunidades para uma educação mais inclusiva, que parta do olhar para o aluno e suas singularidades”. Ela norma permite uma ampliação das possibilidades de inclusão para que as escolas sejam livres e busquem novas alternativas para ensinar a todos (BRASIL, 2014).

A inteligência de estruturar, ou Inteligência Discriminativa, ela é o desfecho das anteriores, quando eu tenho a visão de compreender o outro e participar do seu mundo e de me envolver de fato para ajudar, tornando a conquista do outros a minha própria, buscando alternativas eficientes para que a pessoa atinja os seus objetivos, então vou despertar na própria pessoa, com o passar por novas experiências, que existem vários caminhos que ela pode seguir diferentes de outros colegas e deixando de lado práticas prontas e descobrindo um verdadeiro interesse pela vitória do outro. Foi nessa visão que nos envolvemos a ajudar Milla e outras crianças que também apresentavam as mesmas dificuldades, cada uma com suas peculiaridades e com metodologias individualizadas para cada perfil, mas sempre enaltecendo a identidade de cada um e valorizando as suas conquistas.

A aceitação de Milla pela turma foi tão positiva que dentro de quatro meses, começamos a colher os resultados, ela desenvolvera um sentido de pertencimento e se sentia à vontade entre os grupos, já havia uma participação maior nas brincadeiras com outras crianças e conseqüentemente também ela se desenvolveu bastante nas redações. Milla era uma menina muito determinada e se sentindo aceita focou na aprendizagem de

leitura e escrita e rapidamente foi notório o seu desenvolvimento. Logo ela começou a reescrever histórias de filmes que assistia ou o relato de histórias pela professora e fazia suas próprias produções.

Ainda aplicando a teoria de Leão (2016) podemos perceber que essas Inteligências podem e devem contribuir para um desenvolvimento mais profundo na história de uma pessoa, as pessoas não vêm com atestado de múltiplas inteligências, sendo conhecido e atestado no papel, elas de acordo com o ambiente e com a oportunidade que recebem vão expressar sua capacidade e possibilidades. Leão (2016) fala que “a Inteligência de Liberar trata-se da capacidade de ver o outro como pleno de possibilidades”.

Ao longo do tempo e dependendo de causas e condições nós vamos escolhendo aquilo que nos parece melhor e nos permite desenvolver. Percebemos que Milla no primeiro momento não demonstrava muita capacidade, devido a sua baixa autoestima. Mas, ao libertar do rótulo de “ela não sabe ler” subentendido pelos colegas “é burra”! Ela demonstrou todo o seu potencial oculto por trás daquele estigma.

[...] A Inteligência de Liberar liberta o outro dos rótulos, entende que o outro é um ser livre, repleto de possibilidades, e que aquilo que ele apresenta para nós é uma delas, à qual ele chegou por vários motivos. Voltamos, assim, para a Sabedoria do Acolher, e compreendemos o outro no mundo dele. (LEÃO, 2016, p. 664).

Dessa forma, a Inteligência de Liberar libertou Milla dos rótulos, de “não sabe ler” não é participativa, é vergonhosa, não sabe conversar”, quantos rótulos podemos colocar nas pessoas se não procurarmos ver além das aparências como falava Exupéry “Só se vê bem com o coração, o essencial é invisível aos olhos”! Essa Inteligência também nos liberta de nossas ideias planejadas, preconceituosas em relação ao outro e a nós mesmos. Mas utilizando as cinco Inteligências relacionais de Leão (2016), teremos nosso olhar aprofundado, exercitaremos a empatia, e ampliaremos a nossa “visão para além da convivência ou mera tolerância”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No caso de Milla tivemos um desfecho satisfatório, fizemos uma competição sobre quem faria melhores redações, seriam premiados com livros de histórias infantis. E por incrível que pareça as crianças que mais se destacaram nessa competição foram as que vieram para o segundo ano com dificuldades na leitura e escrita entre elas a nossa

princesinha Milla, que ficou entre os seis colocados e alcançou o prêmio das melhores redações da sala.

Devemos nos atentar ao potencial das crianças e jovens, o quanto podemos aprender com eles, e de todos as pessoas, mesmo as consideradas indoutas, que também possuem conhecimentos empíricos, sempre temos algo a aprender com alguém. Por isso devemos ter uma nova forma de olhar e de sentir as pessoas, devemos investir, insistir em dar oportunidades para que manifestem o potencial que há dentro de cada um!

Se queremos construir uma sociedade mais justa e humanitária devemos dar as mesmas oportunidades a todos independente de classe social, bloqueios e problemas que possam trazer na bagagem de suas vidas pregressas. Devemos voltar o nosso olhar para novos conhecimentos e experiências, abordagens e reflexões que irão oportunizar situações que permitirão as pessoas demonstrarem quem são, o que podem e são capazes de fazer, para que elas pratiquem a empatia e sejam agentes de transformação social. Somente a escola pode exercer essa função de “Educar para transformar”, juntando todo potencial criativo de crianças, jovens, educadores e comunidade escolar poderemos em comunhão com a sociedade e o meio ambiente superar a mentalidade de enfeitar a vida, mas sim de transformar a educação no seu cerne e construir um mundo melhor.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. F. LEÃO, M. F. AGAPITO, F. M. **Políticas públicas voltadas para a inclusão social de surdos**. Destaques Acadêmicos, Lajeado, v. 9, n. 2, p. 149-162, 2017. ISSN 2176-3070.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1988.

Brasil (2006). **Base Nacional Comum Curricular: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação**. *Revista e Currículo*, 2014. file:///C:/Users/roann/Downloads/Dialnet-ABaseNacionalComumCurricularEAEducacaoAmbiental-7345359.pdf

BRASIL, Ministério da Educação. **Saberes e Práticas da Inclusão**. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: **UNESCO**, 1994.

EXUPÉRY, Antoine de Saint. O Pequeno Príncipe. 2016.p.56- Disponível em: <https://5ca0e999-de9a-47e0-9b77->

7e3eeab0592c.usrfiles.com/ugd/5ca0e9_4f0dc25362284aa6b917c93a1e1708ba.pdf.
Acesso em 13/10/2021.

LEÃO, Fernando. Relações se estabelecem por Empatia. **Revista Escola transformadora**. A importância da Empatia na educação. V.6, p.61-65, nov/2016. Disponível em: https://escolastransformadoras.com.br/wp-content/uploads/2016/11/PUBLICACAO_EMPATIA_v6_dupla.pdf- Acesso 12\10\2021

Instituto Inclusão na Escola. Disponível em: <http://inclusaonaescola.com.br/as-contribuicoes-da-bncc-para-uma-educacao-inclusiva/> Acesso 15/10/2021.

PEDRINELLI, V. J; VERENGUER, R. C. G. Educação física adaptada: introdução ao universo das possibilidades. In: GORGATTI, M.G; COSTA, R. F. (Org.) Atividade Física Adaptada 2. Ed. Barueri, SP: Ed. **Manole**, 2008, p.1-27.

PERRENOUD, Ph. **A pedagogia na escola das diferenças**. Fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001

SIKILAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

O PROGRAMA ESCOLA ABERTA COMO ALTERNATIVA DE LAZER PARA UMA COMUNIDADE DO MUNICÍPIO DE CUIABÁ, MT

Tânia Aparecida Oliveira Ferreira¹⁷

Mariluzia Rodrigues dos Santos Luna¹⁸

Edilson Pinto da Silva¹⁹

Lúcia Regina dos Santos²⁰

RESUMO

O artigo apresenta orientações gerais sobre O Programa Escola Aberta, que visa contribuir com a comunidade do entorno escolar, expandindo as possibilidades de opções de lazer. O Programa incentiva a abertura nos finais de semana de unidades escolares públicas localizadas em territórios de vulnerabilidade social, com pouca oferta de espaços de lazer e cultura, onde muitas vezes a escola é a referência do poder público na comunidade, tornando-a uma porta de entrada para um conjunto de direitos sociais.

Palavras-chave: Escola Aberta. Lazer. População.

ABSTRACT

The article presents general guidelines on The Open School Program, which aims to contribute to the community around the school, expanding the possibilities of leisure options. The Program encourages the opening on weekends of public school units located in territories of social vulnerability, with little offer of leisure and cultural spaces, where the school is often the reference of public authorities in the community, making it a gateway to entry to a set of social rights.

Keywords: Open School. Leisure. Population.

1. INTRODUÇÃO

A importância da questão social nunca foi negligenciada por estudiosos e gestores na história de nosso país. Tal fato pode ser constatado na elaboração da Constituição Federal, onde os direitos sociais e os aspectos relacionados a atividades de lazer são garantias legais, aparecendo já nos primeiros capítulos (BRASIL, 2000).

¹⁷ **Graduação:** Pedagogia - Universidade Luterana Do Brasil Ulbra - **Pós-graduação:** Especialização em Educação de Jovens e Adultos e Economia Solidária - EJA ECOSOL - Universidade Federal de Mato Grosso. Instituto de Educação Secretaria De Pós-Graduação Lato Sensu UFMT.

¹⁸ **Graduação:** Licenciatura em pedagogia - Faculdades Evangélicas Integradas Cantares de Salomão - FEICS; **Pós-graduação:** Faculdade Invest de Ciências e tecnologia - INVEST.

¹⁹ **Graduação:** Licenciatura em pedagogia - Faculdades Evangélicas Integradas Cantares de Salomão - FEICS; **Pós-graduação:** Faculdade Invest de Ciências e tecnologia - INVEST.

²⁰ **Curso da Graduação:** LETRAS- Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Tupã- FAFIT; **Pós-graduação:** Educação de Jovens e Adultos e Economia Solidária- EJA EcoSOL - Universidade Federal de Mato Grosso- UFMT.

Porém os programas sociais ainda são bastante escassos para atender a população, principalmente das áreas mais periféricas das cidades.

Como educadora de uma escola pública do município de Cuiabá tive a oportunidade de observar as delimitações encontradas no que se refere as atividades de lazer oferecidas para uma determinada população.

Um programa que vem sendo implementado e apresentando resultado satisfatório é o Escola Aberta, um programa do governo federal que visa inserir a escola em um contexto social, como um cenário propício a desenvolver atividades culturais, esportivas e de lazer. Assim se mostrando muito mais participativa como um espaço social e não apenas com uma visão restrita voltada apenas para as ações focadas nas atividades curriculares.

Conhecendo-se a realidade da população onde esta instituição de ensino está inserida e relacionando-a com os objetivos do programa Escola Aberta, tal estudo busca responder ao seguinte questionamento: de que forma as ações implementadas por tal programa social podem interferir nas atividades de lazer da população envolvida?

Trata-se de um levantamento bibliográfico sobre o assunto em questão, utilizando-se de artigos científicos publicados recentemente. Tal estudo não tem a pretensão de se esgotar as discussões sobre o tema, e sim, despertar ainda mais o interesse da autora para a pesquisa sobre o assunto aqui descrito.

2. O PROGRAMA ESCOLA ABERTA

O Programa Escola Aberta: Educação, esporte e trabalho para a juventude foi criado pelo conselho deliberativo do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação – FNDE, por meio da resolução nº 052 de 24 de outubro de 2004.

Tal programa busca instituir a escola como um ambiente social construindo um cenário que incentiva atividades culturais, esportivas e de lazer realizadas em horário alternativo, ou seja, nos finais de semana. Tais atividades envolvem toda a família, não sendo desta forma voltada apenas para os alunos, mas ampliando suas ações para a comunidade do entorno escolar.

A Resolução citada ainda apresenta a definição dos papéis de cada entidade envolvida no desenvolvimento do programa. Essas ações não serão aqui relacionadas por não pertencerem ao objetivo de tal estudo.

2.1. O lazer por meio do Programa Escola Aberta

Os problemas sociais que desestruturam o bom relacionamento humano têm origem nas deficiências as quais os indivíduos são submetidos, sejam elas de saúde, de moradia, de lazer, entre outras. Tais deficiências colocam os indivíduos em situação de vulnerabilidade, são geradoras de violências e de outros males à sociedade.

Um dos principais direitos sociais que devem ser salvaguardados é o direito ao lazer. Pois já é possível afirmar que sem este, os outros direitos também são afetados.

O Programa Escola Aberta busca atender essa necessidade social por meio de suas ações. Tais resultados já foram comprovados em estudos, como mostra Leão (2005), quando afirma que em suas pesquisas em matérias editadas em jornais da região estudada foram relacionados fatores positivos ao Programa, tais como diminuição dos índices de violência local, diminuição de casos de depredação das unidades escolares.

Mendes, et al (2009) afirma que a comunidade inserida na escola nos finais de semana se sente acolhida e com desenvolvimento do sentimento de pertencimento em relação ao espaço que, anteriormente restrito, dentro do programa se caracteriza como de acesso universal.

O mesmo autor ainda aponta três aspectos importantes que valorizam os pontos positivos do Programa e embasam as afirmações de redução de violência, sendo eles: o afastamento das situações violentas produzidas em sociedade; o afastamento ou não envolvimento com grupos violentos e a melhoria do convívio social.

Um aspecto importante que deve ser considerado para que haja o bom funcionamento do projeto no ambiente escolar é a disponibilidade dos gestores em se envolver com as ações e com a comunidade de forma geral. Pois não basta simplesmente ceder o espaço físico. Faz-se necessário também que haja uma coragem para enfrentar

todos os contratempos que podem surgir no desenvolvimento do trabalho, além de dar suporte às atividades que não estão relacionadas diretamente aos objetivos curriculares.

Mendes, et. al. (2009) afirmam que vários fatores contribuem para a dificuldade de colaboração das equipes gestoras para o desenvolvimento do projeto, tais como: baixos salários, poucos funcionários, falta de compreensão do real e amplo papel da escola na comunidade, possibilidade de depredação e violência no espaço físico, entre outros.

Mesmo diante de tal contexto, os autores ainda afirmam que o cenário das instituições onde a equipe diretiva é mais favorável é bastante acolhedor e apresenta resultados mais eficazes.

CONCLUSÃO

Após a leitura da bibliografia estudada percebe-se que a deficiência de espaços e atividades de lazer não estão localizadas apenas no município de Cuiabá. Tal déficit se apresenta em várias regiões do país, deixando a população cada vez mais carente nesse aspecto.

O programa Escola Aberta, que teve início já há uma década, vem apresentando ainda de maneira modesta, bons resultados no que se refere ao aumento das atividades de lazer com conseqüente redução dos casos de violência nas comunidades onde está sendo inserido.

Sabe-se que a falta de espaços para se desenvolver atividades adequadas de lazer coloca a comunidade, principalmente os jovens, em condições de vulnerabilidade, com poucas opções e com restrição de perspectivas de futuro.

O Programa Escola Aberta contribui de forma significativa para a ampliação das possibilidades de opções de lazer para a comunidade do entorno escolar, além de fornecer mais perspectivas em relação a outras atividades sociais, oficinas de artesanato, culinária e outras oportunidades que podem agregar valor, inclusive financeiros, a todas as atividades desenvolvidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Organização de Alexandre de Moraes. 16 ed. São Paulo: Atlas, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa escola aberta: educação, cultura, esporte e trabalho para a juventude. Brasília, DF, 2014

LEÃO, J. A. C. **Considerações sobre o projeto escola aberta: perspectivas para uma agenda de lazer**. 2005. 111f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas). Fundação Joaquim Nabuco, Pernambuco. 2005.

MENDES, V.; CRUZ, G. F.; FERRAZ, F.F.; REIS, M. C. A participação da comunidade no projeto escola aberta no Rio Grande do Sul: o uso da escola pública nos finais de semana. Ensaio: avaliação políticas públicas. Rio de Janeiro, v. 17, n.64, p. 549-70, jul./set. 2009.

UM NOVO OLHAR SOBRE GESTÃO ESCOLAR

Silvana Carnaúba dos Santos²¹

RESUMO

Após análise dos itens a serem desenvolvidos no TCC II, surge a opção pela proposta três, a qual tem objetivo de desenvolver parte de um plano de gestão escolar, uma vez que, a pesquisadora se encontra há três anos atuando nesta área, acredita que tem muito a aprender e a contribuir com a unidade escolar a qual atua. Após alguns estudos pode ver o quanto o plano de gestão escolar é importante e o quanto a comunicação entre todos os envolvidos na educação ajuda no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Para construção da parte do plano de gestão escolar teve como foco a Escola Municipal de Ensino Fundamental “Estrela Brilhante”, nome fictício que deu a ela. Desenvolveu pesquisa de campo e pesquisa bibliográfica sobre gestão educacional e gestão de pessoas. Utilizou-se como fonte de pesquisa Leis e Diretrizes, as quais norteiam o modelo de gestão educacional em nosso país LDB 9394/96, Lei 5.692, Parâmetros Curriculares Nacionais e teóricos, como: Heloisa Luck, Paro, Oliveira e outros. O modelo de gestão a ser desenvolvida subsidiou no planejamento da escola, a qual o objetivo principal é atender a crianças e adolescentes em sua totalidade, no intuito de valorizar todos os saberes, bem como proporcionar a autonomia da unidade escolar com o propósito de compartilhar opiniões dos profissionais da educação, buscando capacitá-los para a prática do processo de ensino-aprendizado, visando à tomada de decisão de forma coletiva e construtiva.

Palavras-chave: Plano de Gestão. Gestão de Pessoas. Formação Continuada.

ABSTRACT

After analyzing the items to be developed in TCC II, the option for proposal three emerges, which aims to develop part of a school management plan, since the researcher has been working in this area for three years, she believes she has a lot to learn and contribute to the school unit in which it operates. After some studies, she can see how important the school management plan is and how much communication between everyone involved in education helps in the development of the teaching-learning process. For the construction of part of the school management plan, the focus was on the Municipal Elementary School “Estrela Brilhante”, a fictitious name given to it. Developed field research and bibliographic research on educational management and people management. It was used as a research source Laws and Guidelines, which guide the educational management model in our country LDB 9394/96, Law 5.692, National and theoretical Curriculum Parameters, such as: Heloisa Luck, Paro, Oliveira and others. The management model to be developed supported the planning of the school, which the main objective is to serve children and adolescents in their entirety, in order to value all knowledge, as well as provide the autonomy of the school unit in order to share

²¹ **Graduação:** Licenciatura em Letras – Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT; **Pós-graduação:** Educação Especial Claretiano Centro Universitário - CEUCLAR carnauba.edu@hotmail.com

opinions of education professionals, seeking to enable them to practice the teaching-learning process, aiming at collective and constructive decision-making.

Keywords: Management Plan. People management. Continuing Education.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho se dá de forma orientativa aos demais profissionais da educação da escola “Estrela Brilhante”, escola a qual a pesquisadora faz parte, pois é uma unidade pequena e com poucos anos de atuação, mas que tem olhado o aluno como um ser muito especial, vem buscando novas teorias no intuito de melhorar o processo de ensino aprendizagem no dia a dia. Após a conclusão deste trabalho espera-se poder auxiliar ainda mais o grupo de educadores, buscando novas alternativas diante das situações problemas encontrados, pois como se trata de uma escola de uma cidade do interior, as possibilidades de formação continuada nas diversas áreas do conhecimento são meio restritas, mas tem a oportunidade de buscar o conhecimento através de pesquisas em sites, em referências bibliográficas, e em instituições de ensino, as quais oferecem a formação continuada no sistema EAD.

Os dados utilizados foram coletados através de pesquisa de campo e bibliográfica, acervo de documentos existentes na unidade escolar, como: Projeto Político Pedagógico, Regimento Interno, Plano de Gestão Escolar, Leis e Diretrizes, as quais amparam a Educação Básica no Brasil entre outras. Optou-se por analisar parte de um plano de gestão escolar, conforme estudo em algumas aulas desta disciplina, nos foi colocado que alguns planos são elaborados em tópicos e o que tivemos acesso não é diferente, é um plano que os candidatos a gestores têm por obrigatoriedade apresentar, expor ao poder executivo e buscar cumprir com as exigências solicitadas e colocadas, sendo este plano de trabalho elaborado para um biênio, podendo é lógico ser revisto e reformulado sempre que houver necessidade.

O leitor ao ler este trabalho vai se deparar com experiências e teorias acerca da área de gestão escolar, sendo um enfoque maior na gestão pedagógica e gestão de pessoas, além de referências bibliográficas de livros, Leis e sites para melhor entendimento referente ao tema elencado. Esses aspectos de gestão seriam apresentados em forma de estudos, enfatizando a importância de reuniões de grupos no intuito de elencar os objetivos e metas a serem alcançados, buscando aperfeiçoar com temas muitos antigos, como na área de gestão, mas tão atuais ao mesmo tempo, pois vivemos em um mundo onde tudo acontece de forma muito rápida e não temos tempo

a perder, a busca do aperfeiçoamento e o investimento em capital humano tem sido o melhor investimento que as empresas podem fazer, e como a escola é vista como uma empresa, nada mais promissor do que investir em pessoas, saber ouvir, observar, refletir, treinar, direcionar, avaliar e propor metas e desafios para o grupo tem tido efeitos bem positivos, uma vez que, na nova era precisa-se de pessoas mais humanas que respeite o próximo e que ao mesmo tempo seja ativa e saiba em que direção seguir, não se esquecendo do foco principal é claro, o aluno, conforme Freire: “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 2005. p. 58).

Freire (2005) já naquela época falava da importância do trabalho coletivo, de aproveitar o conhecimento prévio dos educandos e que a educação foi e sempre será o melhor caminho na formação do cidadão, hoje ouvimos falar em planejamento compartilhado e os relatos apresentados são bastante positivos. Porém ao analisar parte do plano de gestão da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Estrela Brilhante”, pode perceber que ela é mantida pela Prefeitura Municipal de “Nuvens de Algodão”, nome fictício que dado. O Projeto Político Pedagógico e Regimento Interno são atualizados sempre que necessário, este é elaborado de forma coletiva, bem como aprovado pela comunidade local. Tem a finalidade de contribuir com a escolarização do ensino formal de crianças e adolescentes, atende a uma clientela da zona urbana e rural, ou seja, são povos mistos. Criada desde o ano de 2011, autorizada para atuar na Educação Básica, Educação Infantil e Ensino Fundamental nos períodos matutino e vespertino, porém a escola vem atendendo apenas no Ensino Fundamental desde sua criação. No ano de 2017, atua especificamente com turmas dos 5º, 6º e 7º Anos, sendo estes atendidos por professores de área. Possui trinta e sete (37) profissionais da educação, admitidos através de concurso público e atende a uma clientela de trezentos (300) alunos. Possui quadra poliesportiva e atualmente algumas turmas são atendidas em salas alugadas, pois esta foi contemplada com obra do PAR no ano de 2014 e até a presente data não foi finalizada.

O objetivo da Escola “Estrela Brilhante”, sendo este mais específico ao ensino fundamental, realidade atual conforme citado acima é proporcionar ao aluno o domínio da leitura e da escrita, condições teóricas de obter o raciocínio lógico, práticas e metodologias, as quais, permitam à criança e adolescente uma base sólida no intuito de acabar com o fracasso e a repetência escolar, um dos pontos positivos que esta escola conseguiu foi zerar o número de evasão escolar, graças ao trabalho coletivo feito entre

toda a equipe de educadores. A escola oportuniza a evolução do aluno, valorizando todo seu potencial, nos aspectos afetivo, cognitivo e intelectual, pois na atualidade não basta ensinar conteúdos, a diferença na unidade escolar é que os profissionais envolvidos estão preocupados em formar cidadãos para conviver no meio social, prepará-los para a vida, respeitando o tempo, o ritmo de aprendizagem, bem como suas características socioculturais numa perspectiva construtivista.

O aspecto de gestão predominante na unidade escolar é de gestão de pessoas e gestão pedagógica, esta funciona como uma organização que planeja em conjunto, provocando assim o estudo e a reflexão contínua, funciona como um mecanismo de integração aproveitando as várias experiências trazidas pelos alunos, professores e demais funcionários, onde todos devem atuar em benefício de um objetivo comum a aprendizagem, o conhecimento, a transmissão de valores e atitudes, tarefas que competem à família, à escola, à comunidade e a todos aqueles envolvidos no processo de ensino aprendizagem, garantido pelas diversas hierarquias Federal e Estadual, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8069/90, PCN (1997), Constituição Federal (1988), SEBBER (1995), DEMO (2012), Freire (2005) e a legislação do sistema Estadual de Ensino. O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) no seu artigo 4º, afirma que,

[...] É dever da família, da comunidade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990, p. 10).

Como é assegurado no ECA, o cuidar, o amparar, o proteger e dar condições de desenvolvimento não é só da família, mas também, “É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente”, assim sendo, a unidade escolar garante o acesso, a permanência, a gratuidade, a qualidade e o desenvolvimento do educando nos diversos níveis de ensino, os profissionais que atuam na escola, recebem sempre que possível formação continuada no intuito de melhorar suas ações no cotidiano escolar.

2. PLANO GESTOR ESCOLAR

Gerir uma escola não é tarefa fácil, pois exige do gestor um olhar clínico, voltado para todas as áreas, pedagógica, administrativa e de relações humanas, esta última considerada a mais difícil de ferir, uma vez que, trabalhar com pessoas que pensam e

agem diferente do seu jeito de pensar é um desafio diário, mas acima de tudo está à preocupação com o foco principal da escola, que é o aluno. A Escola Municipal de Ensino Fundamental “Estrela Brilhante” nome fictício, é uma escola pequena, que originou de outra, instituição de ensino possui praticamente trezentos alunos e trinta e sete profissionais da educação, tem apenas cinco anos de “autonomia”, mas possuem bons resultados, a taxa de evasão escolar chegou à zero, o último IDEB atingiu a meta para o ano de 2021. A referida escola há dois anos atende também turma do 5º ano com professores de área do conhecimento e os resultados têm sido positivos, obteve a melhor nota de todos os tempos e o 9º ano, última turma atendida pelo município, especificamente pela escola “Estrela Brilhante” atingiu a maior nota de escolas públicas do Estado de Mato Grosso, dessa forma, alunos tem se destacado em Olimpíadas a Nível Nacional e em concursos locais, os quais são premiados anualmente.

Apesar de transtornos de infraestrutura que a escola enfrenta há três anos, pois foi contemplada com obra do PAR, a inauguração estava prevista para o ano de 2014 e até a presente data nenhuma alternativa, a obra está parada sem recursos para continuar. Educadores e educandos atravessam uma BR todos os dias pelo menos quatro vezes em cada turno de funcionamento, pois como alternativa foram alugados dois prédios próximos à escola, o risco é muito grande, com chuva ou sol este trajeto precisa ser feito, as salas são de péssimas condições, são apertadas e sem ventilação.

Os profissionais da educação perdem muito tempo para transitarem de um prédio para outro, mas a vontade de fazer a diferença na vida destas crianças é maior do que as dificuldades enfrentadas no dia a dia. Segundo a gestão da escola “Estrela Brilhante” os desafios grandes para 2017 são grandes, como: diminuir o índice de retenção, diminuir o índice de faltas por parte de alguns alunos, convocar os pais para estarem mais presentes na escola no intuito de desenvolver um trabalho conjunto, buscar junto aos governantes a estrutura final da escola tão sonhada, acompanhar mais de perto coordenação, educadores, pais e alunos, uma vez que o índice de retenção se deve ao fato de alunos com dificuldade de aprendizado, para a gestão o que foi feito não foi suficiente para ajudar estas crianças, poderia ter feito algo a mais, inclusive ter cobrado mais responsabilidade e compromisso da família, no que tange a Declaração de Salamanca:

[...] todas as crianças, de todos os sexos, têm direito fundamental à educação e que a elas deve ser dada a oportunidade de obter e manter um nível aceitável de conhecimentos; cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhes são

próprios; os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenha em vista toda a gama dessas diferentes características e necessidades (ESPANHA, 1994, p. 11).

O papel da escola é oferecer ao educando o seu desenvolvimento integral, o que não está acontecendo, pois falta apoio dos governantes para oferecer a escola condições adequadas de atendimento ao aluno. Conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente todos tem direito a vida, mas a vida em plenitude, onde as crianças possam ser orientadas, acompanhadas e incentivadas a lutar por uma vida mais justa e humana. O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (2005) no seu artigo 4º, afirma que:

[...] É dever da família, da comunidade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 2005, p. 13).

Pois, se buscamos assegurar que todos possam caminhar livres, possuir autonomia então teremos que começar pelo ambiente escolar, pois a maioria das vezes as famílias não têm condições estruturais e emocionais de orientar a criança e o adolescente, dificultando dessa forma, o acesso a permanência e o desenvolvimento do aluno em todos os sentidos.

No ano de 2017, é pensada em estratégias diferentes, a formação em gestão educacional, bem como a conclusão deste trabalho que subsidiará o grupo e dará ânimo para buscar resultados mais satisfatórios, cobrando mais da direção, da coordenação pedagógica, dos professores, dos pais e principalmente dos alunos. Oferecendo a estas aulas extras de reforço, apoio pedagógico e encaminhando a outros profissionais competentes se necessário for. Como vimos em estudos, o gestor deve ter um olhar clínico e a partir de situações problemas é que vai traçar as metas e o plano de trabalho, ouvindo a comunidade local é claro, já que está comprovado que com o trabalho coletivo o sucesso é garantido. O planejamento deve ser baseado na clientela a ser atendida, a que público vai atender quais os anseios da comunidade local, saber o que realmente é relevante para estas pessoas? O que é possível fazer? Após diagnóstico do público a ser atendido, é preciso reunir a comunidade escolar e local, para juntos traçarem os objetivos, bem como as metas a serem cumpridas, a partir de reflexões é que vai ser montado o plano gestor no intuito de atender a todos. Para o ano de 2018 segundo a equipe gestora a escola irá receber mais de cem alunos novos do 5º ano, a primeira coisa a ser feita é buscar conhecê-los e atendê-los da melhor maneira possível, para que,

se possam superar as expectativas. A escola possui um plano gestor e os objetivos a serem alcançados são muitos, mas possíveis de serem realizados.

O Plano de Gestão Escolar conforme estudo, envolve aspectos administrativos e pedagógicos, operacionaliza e gerencia o Projeto Político Pedagógico, por isso os objetivos e metas a serem alcançados devem ser bem definidos e acompanhados, o Plano de Ensino dos educadores é essencial, pois, este norteia a tomada de decisão e pode sofrer alteração sempre que necessário, podendo ser definido, como: de curto, médio e longo prazo. O Plano de Gestão Escolar deve ser revisto sempre que houver necessidade, uma vez que, gerencia ações diárias no intuito de solucionar problemas ou aspectos que venham ser relevantes para a comunidade escolar e local.

O Plano de Gestão Escolar engloba as ações, as quais serão realizadas, bem como estipula critérios de acompanhamento, controle e avaliação do processo de ensino-aprendizagem, dessa forma, alguns itens são fundamentais no plano de gestão, como: identificação e caracterização da instituição de ensino, a clientela a ser atendida, os recursos disponíveis nos mais variáveis aspectos: físicos, materiais e humanos, bem como os profissionais que fazem parte da educação e suas respectivas funções.

Vale ressaltar que o Plano de Gestão Escolar abrange ainda, os projetos a serem desenvolvidos durante o tempo estipulado seja de um, dois ou mais anos, pois cada instituição define qual é a melhor forma de trabalhar, uma vez que, existe esta flexibilidade de organização. No Plano de Gestão Escolar, o gestor define ainda critérios para acompanhar, controlar e avaliar o trabalho realizado pelos profissionais da educação nos diferentes segmentos do processo educativo. Assim sendo, as funções de um Plano de Gestão Escolar são de orientar, refletir sobre as metas e objetivos, os quais foram planejados, se estes surtiram efeito positivo ou negativo, possibilita ainda a alteração deste plano se necessário for, uma vez que, o planejamento deve ser aberto a toda a comunidade escolar.

Dessa forma, ter o conhecimento da clientela a ser atendida é de fundamental importância, pois o Plano de Gestão Escolar, deve ainda determinar as atividades e tarefas a serem desenvolvidas por todos àqueles que fazem parte da unidade escolar, como: diretor, coordenador, professor, apoio, administrativo e outros. O gestor em conjunto com a comunidade escolar, deve traçar as prioridades a serem desenvolvidas baseadas nas condições concretas e compatibilizadas dos recursos disponíveis, humanos, materiais e financeiros. Portanto os componentes do Plano de Gestão Escolar

são todos os que fazem parte da instituição escolar, direção, coordenação pedagógica, professores, alunos, pais, apoio, administrativo, conselho deliberativo, associação de pais e mestre, grêmios estudantis, governantes e outros, que de forma direta ou indireta são responsáveis pela formação do cidadão. Toda a comunidade local é responsável pelo desenvolvimento da instituição de ensino, o diretor sozinho não faz nada, todos sem exceção precisam dar as mãos em busca de uma educação de qualidade, conforme exemplo que podemos ver em escolas que se destacam em qualidade de ensino, isso acontece porque antes de tudo são feitas reuniões, a fim de conhecer a comunidade local e a partir de reflexões contínuas são feitos diagnósticos e planejamento abertos a sugestões e inovações.

O aspecto mais importante do Plano de Gestão Escolar é a capacidade de fazer funcionar o Projeto Pedagógico e o Plano de Ensino, na medida em que o Plano de Gestão venha garantir o aprendizado, já que a peça principal da escola é o aluno, e como nos exemplos assistidos nos vídeos disponíveis nas aulas e também em sites, a valorização do conhecimento prévio do educando é extremamente importante, para o desenvolvimento escolar. No caso da Escola da Ponte, muito interessante a estratégia de marcar reuniões em vários momentos no intuito de trazer a comunidade à escola, pois a participação da família na vida do estudante é muito importante, o fato de planejar a educação pela cultura é ótimo exemplo de como ensinar para a vida, para Lück (2005),

[...] define para o gestor na área administrativa uma: Visão de conjunto e de futuro sobre o trabalho educacional e o papel da escola na comunidade; Conhecimento de política e da legislação educacional; Habilidade de planejamento e compreensão do seu papel na orientação do trabalho conjunto; Habilidade de manejo e controle do orçamento; habilidade de reorganização do trabalho educacional; habilidade de acompanhamento e monitoramento de programas, projetos e ações; habilidade de avaliação diagnóstica, formativa e somativa; habilidade de tomar decisões eficazmente; habilidade de resolver problemas criativamente e de emprego de grande variedade de técnicas. A dimensão política está associada à participação na gestão e a responsabilidade individual de cada membro da equipe escolar (LÜCK, 2005, p. 84).

A participação da população na escola ganha sentido, e oportuniza o diálogo e a participação efetiva na vida escolar dos estudantes, bem como defender uma escola pública de acordo com os interesses da comunidade. (PARO, 1997) assim sendo, comunidade e escola pensam juntas uma forma de tornar as aulas mais atrativas e significativas, onde a escola possa efetivar o atendimento a todos sem exceção.

2.1. Gestão De Pessoas

Como já mencionado antes, a parte de gerir pessoas considerada a mais difícil, uma vez que lidar com pessoas com costumes diferentes, pensamentos diferentes não é fácil, é preciso ter paciência, estratégia, diálogo, conhecimento e assumir o papel de líder por parte do gestor escolar, pois na atualidade é visível as empresas cada vez estão investindo em capital humano, pois este se tornou o bem mais preciso de uma empresa, por isso na hora de admitir um funcionário o setor de recursos humanos precisa fazer uma seleção muito minuciosa no intuito de contratar aquele que através de treinamento e formação continuada continua, já que nos dias atuais a pessoa que não se aperfeiçoa fica para trás, não consegue acompanhar as inovações, principalmente no que tange as novas tecnologias, pois estamos abertos a muitas informações ao mesmo tempo e precisamos saber usar este recurso a nosso favor, a pessoa para sobressair no mercado de trabalho precisa ser responsável e ter autonomia, quem se destaca é aquele que exerce sua função com amor, dedicação e conhecimento do que está fazendo, um fato muito importante também é estar aberto a feedback, aceitar opinião dos outros, admitir o erro e a partir da reflexão e do planejamento buscar novas alternativas e soluções.

Como vimos em estudos a relação entre toda a equipe deve ser de confiança, conforme afirma o autor Silva Junior,

[...] As pessoas em grande maioria não estão preparadas para receber feedbacks, sendo assim, as empresas e seus líderes devem estimular esta cultura entre seus colaboradores. Para que as empresas superem estas dificuldades é preciso: estabelecer relação de confiança entre os funcionários, reconhecer o feedback como um processo que leva tempo e uma boa educação corporativa, aprender a ouvir, aprender a dar feedback de forma habilidosa (SILVA JUNIOR, 2008, p. 01).

Segundo o autor, ter diálogo entre as partes não é uma tarefa fácil, que acontece da noite para o dia, mas possível de se conseguir através da dedicação, de muita conversa, paciência e consenso entre os envolvidos, pois o gestor é o líder e como líder deve ter voz ativa para falar, dialogar e se o diálogo não resolver tem a possibilidade de dispensar aquele ou aquela que não está trazendo resultados, pois para Chiavenato (2011), os recursos humanos são fundamentais para a empresa ser bem sucedida, basta que seja feito investimento em pessoal, seu maior patrimônio.

2.2 Gestão Pedagógica

Educar nos dias atuais não é uma tarefa fácil, principalmente no que tange investimento por parte dos governantes, assistimos diariamente cenas medíocres,

conforme cita Cortella, o ser humano é a peça chave para o desenvolvimento de uma empresa e com a escola não é diferente, os investimentos em educação tem sido insignificantes, nos deparamos com pessoas que assumem concurso, como é o caso de nossa instituição, porém muitas vezes são colocadas, jogadas lá e não sabem qual é a função a qual fez o concurso que foi aprovada e agora precisa desenvolver. Dessa forma, o gestor tem o papel de entender, conversar com esta pessoa, oferecer treinamento, expor o objetivo da instituição e o papel de cada um nela, uma vez que as pessoas precisam ter bom desempenho individual e em grupo. Pois lidamos com o bem mais precioso, que é a formação do ser humano, assim sendo, envolver a comunidade nas ações diárias da escola é extremamente importante, uma vez que na atualidade não basta ensinar conteúdos é preciso ensinar para a vida.

Para Mantoan, não basta fazer a matrícula do aluno ele precisa ser atendido em sua totalidade, a escola e a família são peças chave para que, o cidadão seja uma pessoa que se preocupa com o próximo, pensa no planeta, e almeja para a sociedade dias melhores, pois estamos interligados ao mundo, em questão de segundos podemos ter acesso as mais variáveis informações, assim sendo temos que ter a sabedoria de excluir o que não é importante para nós e assimilar o que tem de melhor para o dia a dia.

Presenciamos um cenário onde a responsabilidade recai cada vez mais na educação, os educadores estão sendo mal pagos, muitas vezes com formação inadequada a sua função, nos deparamos com infraestrutura em péssimas condições, mas a escola tornou-se exclusivamente responsável para desenvolver o cidadão nos diversos aspectos, cognitivo, social, emocional e tantos outros. A escola pede socorro, e o gestor juntamente com sua equipe busca formar o cidadão para a vida, pois ele sabe que o papel da escola é fundamental para termos dias melhores, afinal a escola além de ser a segunda casa do educando é a esperança da nação.

2.2. Desenvolvimento da parte de um plano de ação

Ao me deparar com diversas alternativas de plano de gestão escolar, pude observar as diferenças nas construções, o plano de gestão escolar é a ferramenta principal a ser construída de forma minuciosa, assim sendo, optou em desenvolver parte de um plano de gestão escolar por acreditar que este trabalho possa servir de orientação a equipe de trabalho a qual a pesquisadora atua, por ser uma instituição pequena com

poucos anos de experiência, mas que de certa forma tenta buscar o melhor, para que a sua clientela esteja contente com os objetivos e metas a serem alcançados.

O resultado da pesquisa foi bom, pode trocar experiência com alguns colegas que também estão buscando curso de formação continuada na área da educação especificamente em gestão escolar, acredita-se que este trabalho vem somar, no intuito de ter novas ideias, nova visão. Teórico que poderão nos oferecer suporte ao tema em discussão, e a partir de exemplos de planos mais completos e elaborados poderá estar buscando alternativas de ensino-aprendizagem, já que o foco principal de uma unidade escolar é o aluno, ele é o sujeito o qual vemos e pensamos o que podemos fazer, para que ele veja na escola a sua segunda casa, o seu porto seguro a sua confiança no intuito de ter dias melhores, bem como proporcionar a sociedade tempos melhores, porque mesmo tendo Leis e Diretrizes que amparam a educação como direito do cidadão, estamos diante de um quadro preocupante no país, onde os governantes estão pensando no seu interesse particular e não no interesse da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após estudos e pesquisa pode perceber que, quando se trata de gestão escolar o assunto é bem amplo, muitas coisas vêm à tona, como: gerir pessoas, uma tarefa bastante difícil, uma vez que, lidamos com as mais diversas personalidades, pessoas que vivem em ambientes diferentes com pensamentos e estilos de vida diferentes, porém o ser humano tornou-se o capital mais precioso de qualquer empresa, portanto, não basta contratar uma pessoa, é preciso treinar, orientar, ouvir e oferecer a esta a oportunidade de deslanchar na função a qual desempenha e ainda a possibilidade de buscar novos desafios, pois como vimos em estudo o trabalho de cada um na individualidade e também o coletivo é essencial para o sucesso de qualquer empresa ou instituição. A gestão pedagógica não é diferente, na atualidade recebemos alunos nas mais diversas regiões, onde como citado acima pessoas com vivências diferentes, crenças diferentes e a escola precisa estar atenta com cada cidadão, conhecer a sua clientela no intuito de oferecer o aprendizado de fato, dessa forma precisa saber o que realmente é significativo para cada aluno e a partir daí montar a proposta de trabalho, almejar os objetivos a serem alcançados.

Na atualidade a equipe gestora tem desafios muito grandes, como os meios de comunicação, aonde a informação chega muito rápida, ou saber utilizar estes recursos

como uma ferramenta a mais no processo de ensino-aprendizagem, pois a escola para se destacar precisa oferecer um quesito a mais, ou seja, precisa ensinar para a vida, isso sim é bastante significativo, autores importantes neste estudo afirma que, não basta o aluno estar matriculado na escola, este precisa se sentir parte dela, estar nela e esta estar atenta as suas necessidades básicas. Ter um aluno na sala de aula e não se preocupar com o seu desenvolvimento é muito triste, a equipe gestora deve atender a cada um da melhor maneira possível, nenhum processo de gestão é tão bom que não possa ser melhorado, temos na atualidade muitos recursos a nosso favor inclusive podemos nos atualizar em questão de segundos, assim sendo, é perceptível que a equipe gestora que se preocupa com o seu público, planeja, reflete e modifica sempre que houver necessidade o plano de gestão, ou plano de ação, visando treinar e desenvolver da melhor maneira possível o trabalho em equipe.

Neste trabalho pode perceber diferentes formas de organização na construção do plano de gestão escolar, o trabalho proposto visa desenvolver parte de um plano de gestão escolar. Na instituição, pesquisada, este plano é feito em tópicos a cada biênio, porém é revisto e reformulado sempre que for necessário. É importante salientar que, a primeira tarefa a fazer é conhecer o público a ser atendido, fazer uma análise da comunidade local, e a partir daí traçar objetivos e metas no intuito de atender a esta clientela da melhor maneira possível, pois conforme estudo a escola precisa ter algum diferencial para ser atrativa precisa treinar a sua equipe, ter como recurso as novas tecnologias, pois dessa forma com certeza o sucesso é garantido.

A proposta de plano de gestão escolar da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Estrela Brilhante”, a equipe é admitida através de concurso público, diante deste fato, observa-se que tem a vantagem de investir em pessoal e ter a garantia de retorno na própria instituição. O presente trabalho tem objetivo de orientar a equipe gestora escolar no intuito de estar atenta a toda e qualquer possibilidade, analisando o que vai ser útil ou não. É importante enfatizar o trabalho em equipe, de preocupar com o desempenho dos educandos, de planejar, pensar e repensar novas alternativas de ensino se necessário for para o desenvolvimento de toda a equipe, buscando a formação continuada e recomeçar sempre. Nos dias atuais além do referencial teórico, Leis e Diretrizes que amparam o processo de educação no Brasil, temos ainda revistas como a Nova Escola, sites onde podemos buscar amparo legal no que tange a gestão escolar, como: Heloisa LÜCK, Cortella, Paro, Freire, Demo e tantos outros teóricos que estiveram, estão e estarão preocupados com a educação, em especial a gestão escolar.

REFERÊNCIAS

BARROS, A. J. da S; SILVEIRA BARROS, N. A. **Fundamentos da Metodologia Científica**. Person: São Paulo, 2007.

BRASIL, Constituição. **Constituição da Republica Federativa do Brasil**:promulgada em 5 de outubro de 1988. 16 ed São Paulo: Saraiva 1997

BRASIL, MEC/SEF **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, Outubro 1997
BRASIL Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.Lei n 9394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal n 806990 FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo, Paz e Terra, 1970. DEMO, P. **Metodologia da investigação em Educação**. Ibpx: Curitiba, 2012.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

LÜCK, Heloisa. **Dimensões da gestão escolar**. Curitiba, Ed. Positivo, 2009. Disponível em <http://www.pedagogia.com.br/artigos/avaliacaoformativa/?pagina=1> acesso em 10 de março de 2017.

<http://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos11/61914794.pdf>. Acesso em: 06 de abril de 2017.

<https://www.fnq.org.br/informe-se/artigos-e-entrevistas/entrevistas/gestao-de-pessoas-e-importante-ferramenta-para-o-sucesso>. Acesso em: 08 de abril de 2017.

O TDI E O PROFESSOR: RELATOS DE PROFISSIONAIS DE CUIABÁ

Fernanda Teixeira Monge²²

Regina Célia Da Silva²³

Tânia Silva De Anunciação²⁴

Viviane Silvano Borges Alves²⁵

RESUMO

Este trabalho propôs apresentar e analisar a opinião de professores e Técnicos de Desenvolvimento Infantil (TDI's) da rede municipal de Cuiabá, sobre as possíveis aproximações e distanciamentos das duas funções. A pesquisa aqui apresentada se justifica pela necessidade de saber quais os sentidos e significados expressos por esses profissionais nas suas demandas cotidianas de trabalho e qual implicação que se tem para a qualidade no atendimento com as crianças. Por meio da aplicação por escrito de 6 assertivas a respeito das atividades e semelhanças e diferenças entre o TDI e o professor, buscou compreender os relatos das entrevistadas. Os dados coletados foram analisados e os resultados aqui apresentados com base no contexto histórico da Educação Infantil no Brasil e em Cuiabá.

Palavras-Chave: TDI, Professores. Funções.

ABSTRACT

This work proposed to present and analyze the opinion of teachers and Child Development Technicians (TDI's) from the municipal network of Cuiabá, on the possible approaches and distances between the two functions. The research presented here is justified by the need to know what are the meanings and meanings expressed by these professionals in their daily work demands and what implication is for the quality of care with children. Through the written application of 6 statements about the activities and similarities and differences between the TDI and the teacher, it sought to understand the interviewees' reports. The collected data were analyzed and the results presented here based on the historical context of Early Childhood Education in Brazil and Cuiabá.

Keywords: TDI, Teachers. Functions.

²² **Curso da Graduação:** Licenciatura em Pedagogia - Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras- FACEL. **Pós-graduação:** Especialização em Educação Infantil - Faculdade de Educação Avançada do nordeste Capixaba- FEAC.

²³ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia para Educação Infantil - Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT; **Pós-graduação:** em Educação Infantil - Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT.

²⁴ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia - Faculdade Cuiabana de Educação e Letras ICE.

²⁵ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia - Universidade Paulista- UNIP; **Pós-graduação:** Gestão pública - Instituto Federal de Mato Grosso; Educação infantil - Centro Universitário Internacional- Uninter.

1. INTRODUÇÃO

Eu, Regina Célia Ribeiro de Almeida nasci em Cuiabá, MT no ano de 1974. Sou a caçula de uma família de oito filhos. Durante toda minha infância e adolescência residi no bairro Quilombo. Meus pais originários do campo vieram para a cidade em busca de melhores condições de vida, com muito trabalho e ajuda das minhas irmãs mais velhas, me matricularam em uma escola particular desde os 4 anos de idade, digo isto porque nessa época o acesso à Educação Infantil na rede pública era muito difícil. A minha mãe é muito religiosa e conseguiu uma bolsa de estudos para que eu estudasse no Educandário Santo Antônio, junto ao Frei Quirino pároco da igreja Mãe dos Homens, a qual a escola pertencia. A escola foi vendida um ano depois, mas eu continuei com a bolsa na atual escola Pernalonga, permaneci na mesma até a quinta série. Confesso que tinha uma imensa vontade de ir para a escola pública, pois me sentia meio deslocada, pois todos da escola eram ricos, iam de carro à escola e eu ia de bicicleta ou a pé. Porém sei que meus pais queriam me dar oportunidade de ter a melhor educação que podiam coisa que eles não tiveram.

Meus pais estudaram só até a 4ª série, no entanto minha mãe dava aula sobre o que sabia para as crianças da zona rural a qual pertencia. Sinto que eles são pessoas sábias, pois conseguiu ensinar tudo que podiam aos seus oito filhos e ainda aos filhos dos amigos e parentes.

O restante do ginásio estudei na Escola Presidente Médici, onde me acostumei fácil, pois a classe social de lá era mais homogênea. Tinha facilidade de aprender as matérias principalmente porque na antiga escola o estudo era mais forte e avançado.

Acabando o ginásio, fiz o teste seletivo para antiga Escola Técnica Federal de Mato Grosso – ETF (hoje IFMT), na época era muito disputado a vaga, e meus pais queriam que eu estudasse lá para fazer um curso técnico, infelizmente não passei na primeira chamada, e continuei estudando no Médici, mas no meio do ano me inscrevi novamente e passei. Então comecei a fazer o curso de Eletrotécnica, achava bonito estudar lá, me esforçava, mas era bem difícil. Quando estava no quarto semestre fiquei grávida, e me casei logo em seguida. Porém não parei de estudar, me formei no ano de 1993, quando meu filho completava um mês de vida.

Um ano depois fiz um estágio na CEMAT, mas a minha carreira de eletrotécnica ficou por aí mesmo. Durante os próximos 5 anos me dediquei aos cuidados da casa e do meu filho, mas sentia que me faltava algo, então comecei a fazer concursos, pois queria trabalhar, nessa época nem pensava em voltar a estudar. Passei num concurso do Estado, para o cargo de merendeira, mas não tive coragem de assumir.

Continuei a fazer outros concursos, porém teria que ser de nível médio, pois não tinha feito superior, nem sequer tentado o vestibular. Como gostava de crianças fiz o concurso de Técnico de Desenvolvimento Infantil em 2002, fiquei classificada e logo comecei a trabalhar como contratada, efetivando logo em seguida. A primeira creche onde trabalhei foi a Espaço Livre, com crianças de 4 anos, trabalhávamos em duas TDI's, a outra era nova também estávamos aprendendo juntas, gostei muito do trabalho, pois era gratificante fazer algo tão importante como cuidar de uma criança, aliás de várias. Nessa época já se falava em planejamento, mas ainda não era bem concreto.

Trabalhei um ano na creche Espaço Livre, depois mais um ano na creche Risoleta Neves e quando me chamaram para efetivar, lotei na creche Mariana Fernandes Macedo, pois era a mais próxima a minha casa, pois já nesta época tinha me mudado para o município vizinho, Várzea Grande. As creches estavam em uma fase de transição, da Secretaria do Bem-estar Social para a Secretaria de Educação, foram tempos difíceis. Muita gente para mandar.

Em 2005, a Secretaria de Educação após aprovar o plano de carreira dos profissionais de educação nos proporcionou o curso técnico de TDI, através do CEMETEC, com duração de um ano e meio, este curso foi destinado aos profissionais de creches da rede municipal de Cuiabá, visando qualificar o trabalho dos mesmos, visto que a maioria destes profissionais possuíam apenas o nível médio.

Antes de terminar o curso técnico a Secretaria de Educação fez um convênio com a UFMT, para um curso de Pedagogia para Educação Infantil à distância oferecido pelo NEAD, houve muita especulação na época, sobre se conseguiríamos fazer os dois, mas enfim resolvi tentar. Teve um vestibular em que poderiam concorrer as vagas apenas os TDI's. Passei comecei a estudar. Estes quatro anos e meio de curso foram os mais produtivos da minha vida, houve uma enorme transformação na minha vida, me tornei outra pessoa, tanto profissional como pessoal.

No primeiro ano de curso me separei, então a minha orientadora além de professora se tornou minha confidente, juntamente com minhas colegas de trabalho e parentes. Comecei a dar valor a coisas que muitas vezes deixava passar.

Como não conseguia dormir à noite comecei a trabalhar no Lar da Criança, como orientadora, outra experiência inigualável, cuidava dos bebês, crianças abandonadas ou retiradas dos pais. sob a guarda do Estado. Me dediquei tanto que me escolheram para ficar substituta de líder por quatro meses. Nesse ínterim continuava com os estudos, às vezes saía do trabalho noturno ia direto para orientação. Enfim acabou o contrato de dois anos, que me deixou saudades.

Trabalhar com crianças acho que é o meu destino, até penso em mudar, pois a remuneração muitas vezes deixa a desejar, mas o prazer de vê-las se desenvolvendo com sua ajuda não tem preço, é maravilhoso, compensa qualquer luta.

Em 2010, me formei pedagoga, e antes de receber o meu diploma já havia passado em mais um concurso, o de professora. É engraçado como me sentia tão orgulhosa disso, mas na verdade continuo fazendo a mesma coisa, educando crianças.

Por este motivo, terminando mais este curso, o de especialização em educação infantil, decidi por escrever, pesquisar o porquê da separação ou aproximação da profissão TDI e professor.

O objetivo deste estudo é investigar as TDIs e Professores atuantes na rede municipal de ensino de Cuiabá, sobre como elas entendem as possíveis aproximações e distanciamentos entre as duas classes.

A experiência profissional e a articulação com algumas profissionais de educação, bem como histórico das creches municipais de Cuiabá, e órgãos públicos municipais proporcionaram-me argumentos necessários para apresentar um texto que define os caminhos da Educação Infantil no Brasil e no município de Cuiabá.

Portanto, será apresentado algumas considerações sobre o Contexto Histórico da Educação Infantil no Brasil, o Contexto Histórico da Educação Infantil em Cuiabá e logo após a metodologia da pesquisa e os resultados e análise dos dados e finalizarei com as minhas conclusões acerca do trabalho por inteiro.

2. CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Historicamente segundo Almeida (2006) o atendimento a criança menor de seis anos sempre foi relegado ao segundo plano, considerada de menor valor, perante outras etapas de ensino, na realidade brasileira

A creche, em sua origem, pautava-se no assistencialismo e compensação das condições sociais precárias, minimizando as deficiências de saúde, higiene, nutrição, e segurança da criança menor. Diferentemente, a pré-escola era destinada às elites e tinha como finalidade a preparação das crianças para o ingresso no ensino formal de educação (OLIVEIRA, 2002 citado por ALMEIDA).

Com as lutas pela redemocratização da escola pública e com a intensa manifestação de movimentos sociais, que traziam a reivindicação de creches e pré-escola, houve, com a Constituição Federal de 1988, o reconhecimento da Educação Infantil como direito da criança e dever do estado (Art. 208, IV). Vários fatores contribuíram para o aumento das reivindicações pelo atendimento a criança de zero a seis anos: a crescente participação de mulher no mercado de trabalho, o grande processo de urbanização e industrialização e mudanças também na vida das famílias.

A creche e a pré-escola se diferenciam pela idade; a creche atende crianças de zero a três anos e a pré-escola de quatro à seis anos, ou pelo tipo de funcionamento, a creche atende período integral e a pré-escola atende “meio período”. Mas em todos os tipos de atendimentos é relevante a necessidade de que o trabalho de cuidar e educar sejam indissociáveis, proporcionando assim o pleno desenvolvimento da criança (DIDONET, 2001 citado por ESPINDOLA, GHIRALDELLO E ALMEIDA, 2006).

Constata-se que existe um desigual acesso para o ingresso nas instituições de Educação Infantil, pois apenas 12% dos 10 milhões de crianças brasileiras de quatro a seis anos estão matriculadas, e a maioria nas escolas privadas, privilégio da classe média e alta, ficando as camadas mais pobres com efetiva carência de vagas. Portanto estamos longe de alcançar uma educação democrática e igualitária, ou seja, para todos os cidadãos (CENSO ESCOLAR, 2003).

Ao trazer dados históricos, é importante mostrar que em 1899, foi criado o Instituto de Proteção e Assistência a Infância do Rio de Janeiro, tendo entre os objetivos a implantação de creches para crianças menores de 02 anos. Todavia as primeiras creches

foram criadas em São Paulo, por congregações religiosas e também por iniciativa de alguns empresários, em virtude do processo de industrialização iniciada no século XX (KRAMER, 1981, citado por ALMEIDA).

Já no século XX, a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, - Lei nº 9.394/1996) contribuiu de forma decisiva para instalação de uma concepção de Educação Infantil. Ela reconhece a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica e passa a ter uma função específica no sistema educacional: o de desenvolver integralmente a criança e iniciar sua formação para que possa exercer sua cidadania, tendo como objeto as relações educativas e a interação entre educadores, pais, comunidade e instituição educativa.

No que se refere à qualidade de ensino, a Educação Infantil ainda está buscando caminhos para desempenhar as funções a ela atribuídas: a função social e pedagógica. Kramer (1985) enfatiza a necessidade de valorizar a realidade sociocultural da criança, seu estágio de desenvolvimento e conhecimento, ao mesmo tempo a ampliação de novos conhecimentos, garantindo seu pleno desenvolvimento.

Os debates em torno da Educação Infantil ampliaram-se e os pressupostos teóricos que contribuíram para a mudança de atitude na política de Educação Infantil no Brasil são explicitados por diversos autores. Neste contexto, Ferrari e Gaspary (1980) citado por ALMEIDA, 2006 analisam dados estatísticos relativos à distribuição de oportunidades de educação pré-escolar no Brasil, a partir de uma visão da Educação Infantil concebida como pré-requisito para um bom desempenho da criança na sua fase de escolarização regular, pois o acesso à educação compensaria as desigualdades sociais, prevenindo o retardo escolar e promovendo o desenvolvimento da criança em todas as suas potencialidades.

Conceber a Educação Infantil como meio de desenvolvimento integral da criança implica levar em consideração a realidade, a linguagem, os conhecimentos infantis e permitir as diversas manifestações: sociais, culturais e de crenças, valorizando a criança como ser social que ela é, e assegurando-lhe a aquisição de novos conhecimentos (KRAMER, 1997, citado por ALMEIDA, 2006)

Buscando atender às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), que pela primeira vez na história do nosso país coloca que a Educação

Infantil é a primeira etapa da educação básica, é formulado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), documento este fruto de debates nacionais entre professores e diversos profissionais que atuam com a criança pequena. Este documento foi um marco para Educação Infantil, visto que faz parte de uma reflexão acadêmica que buscou propor maneiras de superar a tradição assistencialista presente no atendimento a essa etapa da educação.

Para Oliveira (2002), a LDB 9394/96 ao estabelecer a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, representa uma conquista histórica, pois tira as crianças pequenas das instituições vinculadas aos órgãos de assistência social. Porém este autor ainda ressalta ser “[...] É relativamente recente conceber a creche como tendo uma tarefa principalmente educativa”

Segundo pesquisas, o corpo de profissionais que atuavam nas creches até pouco tempo, era leigos, enfermeiros e assistentes sociais. Com a definição do caráter educativo é que fez surgir este novo profissional, “a professora, ou educadora”.

Porém traçar o perfil deste novo profissional não é uma tarefa fácil, para Lopes (2000, citado por ALMEIDA, 2006), ainda existem as ambiguidades entre a visão dos cargos definidos como pajem, babá, monitora, recreacionista, traduzindo a concepção de atividade ligado ao âmbito doméstico.

Independente das denominações adotadas nos dias atuais a Educação no Brasil vive um momento de transformação, onde um novo olhar vem sendo direcionado para a educação, especialmente para a Educação Infantil, que está sendo vista como uma etapa fundamental na vida da criança. Assim, os municípios veem procurando se adequar a esse contexto nacional em busca de melhorias na Educação e conseqüentemente uma melhor qualificação e definição dos profissionais da Educação básica e da Educação Infantil.

2.1. Contexto Histórico da Educação Infantil em Cuiabá

Em Mato Grosso a história da Educação Infantil não foi diferente da nacional, começou de cunho assistencialista e veio passando por várias transformações.

De acordo com os dados da Secretaria Municipal de Educação Desporto e Lazer de Cuiabá (SMEDEL), a primeira creche surgiu no ano de 1940, através da Fundação Abrigo Bom Jesus, fundada por Maria de Arruda Müller, tendo como princípios o

assistencialismo e a filantropia, visando o atendimento de crianças carentes, órfãs e abandonadas. Esse tipo de atendimento se perpetuou por muito tempo, pois, somente 22 anos mais tarde, em 1962, foi criada uma outra instituição, o Lar Espírita Monteiro Lobato, porém, com os mesmos objetivos e caráter.

Segundo dados do Conselho Municipal, a educação pré-escolar em Mato Grosso começou somente a partir da década de 70 com o atendimento de crianças pequenas, através do programa das Casas Escolas “O Infantil do Bom Senso”, que contemplou os municípios de Cuiabá, Rondonópolis, Campo Grande, Três Lagoas, Aquidauana, Dourados e Corumbá.

Vários outros projetos foram criados, devido à demanda de crianças que viviam nas ruas, fora da escola. A partir de 1975 foram instituídas creches e/ou outras instituições que atendessem às crianças, através do Projeto Pré-Escolar Imediato ou Educação Compensatória, para crianças de 3 a 6 anos de idade, que moravam nas periferias dos municípios de Cuiabá, Várzea Grande, Rondonópolis, Rosário Oeste, Porto dos Gaúchos, Chapada dos Guimarães e Alto Paraguai (Plano municipal de Educação, 1994).

Com objetivo de compensar as crianças de suas más condições de vida socioeconômica e cultural e, de adaptá-las ao ambiente escolar, o Projeto de Educação Compensatória foi mantido na rede oficial de ensino de Mato Grosso, durante os períodos de 1977 a 1979, em que 14 bairros periféricos de Cuiabá e Várzea Grande continuaram atendendo as crianças, em espaços físicos próprios ou adaptados em salões, quintais, igrejas, centros comunitários, entre outros, de acordo com os dados do Conselho Municipal de Cuiabá.

Nesse mesmo período surgiu também em Cuiabá uma nova creche, a creche São Francisco de Assis. Com princípios filantrópicos confessionais era mantida com recursos do Estado e do Ministério da Educação e Cultura (MEC), através do um novo projeto, o “Plano Piloto de Atendimento a Pré-Escola”, que tinha como objetivo atingir as crianças de famílias de baixa renda. Com duração de três anos de experiência, o Projeto foi até o ano de 1980 recebendo apoio integrado de vários órgãos governamentais como da Educação, Saúde, Promoção Social e a própria comunidade, visando o atendimento educacional das crianças atendidas. Cuiabá passa um período em que a Educação Infantil

é atendida por vários projetos e programas. Porém segundo o Conselho Municipal de Cuiabá, o atendimento não era suficiente.

O Conselho Municipal de Educação de Cuiabá (CME), Mato Grosso, no uso de suas disposições legais de conformidade no disposto na lei de Diretrizes e Bases na Educação Nacional, número 9.394 de 20/12/96, na lei número 4.13/01 de 03/12/001, que cria o Conselho Municipal de Educação, Lei nº 8.069/90 e no Estatuto da Criança e do Adolescente; cria a Resolução nº 009/04/CME/CBA-MT, que regulamenta a oferta da Educação Infantil em instituições criadas e mantidas pelo poder público municipal ou pela iniciativa privada e filantrópica. Nesse sistema, a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade.

As instituições que oferecem Educação Infantil integrantes dos sistemas de ensino são as creches e pré-escolas dividindo-se a clientela entre elas pelo critério exclusivo da faixa etária (0 a 3 anos na creche e 4 a 6 anos na pré-escola).

Sendo assim, a Secretaria Estadual de Educação a partir de 1997 passou a Educação Infantil para as escolas municipais, ou seja, aqueles municípios que se sentiam em condições de atendê-la conforme o artigo 30, inciso VI da Lei 9.394/96 da LDB.

Ao acolher em sua rede de ensino a demanda das escolas estaduais, a Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá - SME, como instância proponente das Políticas Educacionais do Município, procurou elaborar uma Proposta Pedagógica para a Educação Infantil. O Município, entre o ano de 1998 a 2005, de acordo com documentos, vem se preocupando em definir diretrizes pedagógicas para a Educação Infantil.

Com a passagem das creches, que pertenciam a Secretaria do Bem-estar Social, para a Secretaria Municipal de Educação, estas buscam se adequar às Diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil. Com a reformulação da Lei Orgânica do Magistério do município de Cuiabá, Lei nº 4.594, de 02 de Julho de 2004, regulamentase a categoria TDI- Técnico em Desenvolvimento Infantil, garantindo as especificidades quanto à formação continuada, extensiva aos demais servidores das creches. É esse novo profissional o responsável por cuidar e educar as crianças nas creches.

O ano de 2004 passa a ser um marco na vida desses servidores, enquanto a creche que era vista apenas como um local de proteção à criança transita para um espaço de lutas por conquistas que poderão até, não serem alcançadas, mas que oportunizam a efetiva participação dos atores sociais na discussão, por um espaço mais dinâmico para atender as crianças.

Para aprovação da Lei Orgânica em 2004 houve várias discussões, fóruns e na época o Tutor desta lei, o Secretário de Educação Prof. Carlos Alberto R. Maldonado, defendia a ideia de ter um profissional qualificado nas creches, porém este não seria um professor e sim faria um curso de nível superior denominado “PAIDOSCULTOR”. Nesta Lei a função do TDI era:

III - Técnico em Desenvolvimento Infantil - composto de atribuições inerentes à gestão das creches e atenção integral às crianças na faixa etária de 0 a 4 anos, nessas unidades; (LEI ORGÂNICA 2004, Art. 03)

A progressão do cargo seria da seguinte forma:

Art. 8º Os níveis do cargo de Técnico em Desenvolvimento Infantil são estruturados segundo o grau de formação exigido para o provimento do cargo, da seguinte forma:

I - TDI 1 - formação ao nível de ensino médio;

II - TDI 2 - formação ao nível de ensino médio, com profissionalização específica;

III - TDI 3 - formação de nível superior, com habilitação;

IV - TDI 4 - formação de nível superior, com titulação de Mestrado e/ou Doutorado, em área específica voltada para o atendimento da criança na primeira infância.

Porém, foi disponibilizado a esse profissional a qualificação em Pedagogia em Educação Infantil.

A partir do ano de 2006, a Secretaria Municipal de Educação assume responsabilidade integral das creches, declarando indissociável o Cuidar e o Educar, devendo articular-se, conforme sua proposta preliminar, às políticas de saúde, assistência social, justiça, direitos humanos, cultura, mulher e diversidade, bem como aos fóruns de Educação Infantil e outras organizações da sociedade civil.

Com a qualificação dos profissionais TDIs foi necessário a reformulação da Lei Orgânica, concluída então a Lei Complementar nº 220 de 22 de dezembro de 2010, autor: Executivo Municipal publicada na Gazeta Municipal nº 1036 de 23 de dezembro de 2010.

Nesta lei algumas modificações, se destacam:

Art. 7º Os níveis do cargo de Técnico em Desenvolvimento Infantil são estruturados segundo a habilitação e titulação dos profissionais, da seguinte forma:

- I- TDI 1 - habilitação em ensino médio com profissionalização específica;
- II- TDI 2 - habilitação em Pedagogia com ênfase em Educação Infantil;
- III- TDI 3 - habilitação em Pedagogia com ênfase em Educação Infantil e Especialização em Educação Infantil.

Em consonância a este movimento político em busca de profissionais qualificados a SME constrói a Proposta Pedagógica Para Educação Infantil, que serve como um referencial para o trabalho educativo nas unidades de creches.

Nesta proposta o atendimento se dá à criança até cinco anos de idade buscando contemplar aspectos primordiais das discussões em torno da Educação Infantil tais como: a *concepção de criança*, a *relação adulto-criança*, a *relação educar e cuidar* e as *peculiaridades do (a) educador (a)* todas contempladas, de uma forma ou de outra nos documentos orientadores desta proposição.

A proposta vem trazer de maneira clara e concisa um norte para se trabalhar com a Educação Infantil no município de Cuiabá.

Nesta Proposta, define-se a função do TDI da seguinte forma:

[...]Técnico em desenvolvimento infantil (TDI) – compete a participação integrada em todas as atividades atribuídas ao professor, especialmente aquelas relativas ao planejamento pedagógico, práticas educativas, envolvendo observação e avaliação das crianças, participação como membro do coletivo da UEI, envolvimento com atividades dirigidas ao seu desenvolvimento profissional, trabalho articulado junto à direção, coordenação pedagógica e assessoria pedagógica das UEI. O TDI deve propor e se envolver em processos de formação em serviço no âmbito da UEI e fora dele. Deve também orientar seu trabalho levando em conta a inclusão da família das crianças tanto como elemento de avaliação do desenvolvimento e aprendizagem infantil, como parceira nas atividades pedagógicas propostas. (SME, 2009 p. 14).

Função do professor:

[...]Professor - compete, em ação conjunta com o TDI, a elaboração do plano de trabalho em articulação com o projeto pedagógico da UEI, participação nas ações coletivas, proposição de práticas educativas consonantes com os princípios da Educação Infantil, observação e avaliação processual do desenvolvimento e aprendizagem infantil, acompanhamento da criança, considerando a necessária articulação junto a seus familiares, envolvimento com atividades dirigidas ao seu desenvolvimento profissional, trabalho articulado com a gerência, coordenação pedagógica, direção e assessoria pedagógica das UEIs. O Professor deve propor e se envolver em processos de

formação em serviço no âmbito da UEI e fora dele. Deve também orientar seu trabalho levando em conta a inclusão da família das crianças tanto como elemento de avaliação do desenvolvimento e aprendizagem infantil, como parceira nas atividades pedagógicas propostas (SME, 2009 p. 14)

Neste contexto, a Educação Infantil no município de Cuiabá vem sendo palco de várias manifestações democráticas, em busca de melhorias na qualidade de ensino, bem como a valorização destes profissionais que ali atuam.

3. METODOLOGIA

Buscando investigar como os professores e TDIs entendem as possíveis aproximações e distanciamentos entre suas classes, este estudo procurou obter relatos destes profissionais.

Desta forma, utilizou-se de uma metodologia que traz análises possíveis quantitativas e qualitativas, sendo estas provenientes de dados obtidos com a aplicação de um jogo de assertivas desenvolvido especialmente para esta pesquisa. A pesquisa foi realizada na escola Municipal Pedrosa Moraes e Silva com professores e nas creches municipais Espaço Livre e Mariana Fernandes Macedo com TDIs, onde foram distribuídos instrumentos, sendo sete para professores e oito para TDIs, porém apenas oito foram devolvidos. Destes cinco foram devolvidos em mãos e três via e-mail.

Os dados coletados foram tabulados e analisados, considerando-se o conteúdo das respostas apresentadas pelos participantes.

3.1. Resultados e análises dos dados

De acordo com as respostas às assertivas, será feita uma análise com apoio nas descrições apresentadas nos capítulos 1 e 2 desta monografia. Primeiramente é apresentada a descrição do grupo pesquisado.

Tabela 1. Identificação

IDENTIFICAÇÃO		
Nº de Participantes/ TDIs e Professores	Idade Média	Escolarização
8 (4 professores e 4 TDIs)	40 anos	Especialista: 02
		Nível superior: 05
		Nível médio Profissionalizante: 01

A tabela acima mostra a síntese dos dados de identificação dos participantes, considerando as informações iniciais obtidas no instrumento de assertivas. A idade média alcançada no grupo é de 40 anos são participantes considerados, em termos de desenvolvimento, como adultos já maduros, em processo de cristalização de suas identidades. (Bee, 1980) e percebe-se que as entrevistadas possuem formação suficiente para discorrer sobre sua profissão.

Tabela 2. Descrição das Assertivas

ASSERTIVAS	CONCORDO	DISCORDO	NÃO RESPONDEU	TOTAL
1) Não é possível separar o cargo de TDI e professor.	04	03	01	08
2) TDIs são inferiores aos professores.	0	08	0	08
3) TDIs cuidam e educam e os professores apenas educam.	01	07	0	08
4) Um professor deve ter a remuneração maior a que um TDI.	02	06	0	08
5) A diferença entre TDI e professor é apenas uma questão de nomenclatura	04	03	01	08
6) Um TDI nunca vai ser considerado um professor.	01	06	01	08
TOTAL	12	33	03	48

Esta segunda tabela traz uma visão quantitativa referente às assertivas. Percebe-se que os entrevistados têm uma tendência a discordar das assertivas. Porém, nem todos discordam e concordam pelo mesmo motivo por isso se faz necessário analisá-la qualitativamente. Na assertiva 1 o grupo que concorda, concorda porque o TDI e professor são funções semelhantes, já no grupo que discorda 3 discordam porque entendem que depende da identidade, e 2 apenas discordam, mas não apresentam nenhum argumento.

Na assertiva 2 todos discordam, porém 5 reconhecem que as características das funções são semelhantes, e 3 discordam por questão de moralidade. Na assertiva 3, dos 7 que discordam, 6 argumentam que professor também cuida sendo que uma delas usa o termo infelizmente: “*Discordo. Infelizmente hoje professor também precisa cuidar disciplinar*”. A outra participante que discorda não argumenta. A entrevistada que concorda, concorda porque acha que professor apenas trabalha com o pedagógico, o conteúdo.

Na assertiva 4 quem concorda, concorda porque entende que o professor tem um tempo maior de estudo, conforme a citação: “*existe uma questão de formação, que justifica o salário do professor.*” Das 6 que discordam, 3 discordam porque entendem a remuneração

como a valorização da profissão. Sendo assim toda profissão tem seu valor. E 3 discordam porque as duas profissões fazem a mesma coisa.

Na assertiva 5, das 3 que discordam uma diz que a diferença é mais ampla e duas entendem que é uma questão de formação. Já as 4 que concordam ressaltam aspectos que justificam como classe social, diferença de atribuição, salário, entre outros.

Na assertiva 6, entre as entrevistadas que discordam 4 o fazem porque entendem que as TDIs vão ser consideradas professoras quando tiverem a graduação. E duas estão dizendo que é uma questão de postura e de uma legislação que ampare. A participante que concorda, concorda pela nomenclatura TDI é TDI e Professor é Professor. Este diz o seguinte: *“O concurso é pra TDI e não para professor então não tem como considerar professor”*. Tem ainda uma entrevistada que não concorda e nem discorda, esta diz que vai ser considerado professor ou não dependendo da construção de identidade, luta de classe e processo sócio-histórico.

Ao final do instrumento das assertivas foi apresentada a seguinte citação, pedindo às participantes que fizessem comentários sobre ela:

[...] A diferença entre o professor e o TDI repousa na distinção do histórico de formação e vínculo contratual que, em ambos os casos devem ser admitidos como um processo e nunca como um produto. Isso porque entende-se que o contrato do TDI pode ser modificado por meio da formação do mesmo em nível superior e de sua aprovação em concurso público para o cargo de professor na Educação Infantil.

As entrevistadas concordam com o conteúdo da citação, mas não apresentam reflexões ou argumentos sobre a mesma, apenas uma delas sugere estratégias para como alcançar a sugestão de TDI se tornar um professor.

TDI e Professor são duas funções semelhantes segundo as legislações vigentes, porém percebe-se nas respostas dos profissionais que ainda não há um consenso, as opiniões divergem, mas, não houve conteúdo na escrita das participantes que pudesse ser analisado de forma a esclarecer os motivos da ausência de consenso.

Percebe que o contexto histórico tanto nacional quanto municipal não favorece a aproximação das classes pesquisada, visto que as legislações vigentes classificam tais funções, porém Lopes (2000) citado por Almeida já falava desta dificuldade de definição a este profissional.

O título referente à graduação é um ponto relevante para esta aproximação entre professor e TDI, mas distância quando se faz referência a funcionalidade do trabalho.

A proposta pedagógica municipal que define a funcionalidade da Educação Infantil, é bastante nova, 2010, analisando o contexto histórico nos mostra que demora um certo tempo para as ações previstas nas leis se efetivarem em nosso país. Professor já é uma função definida já faz algum tempo, conseqüentemente bem conhecida, enquanto o cargo de TDI além de não aparecer no quadro nacional, é bastante novo no município também. Alguns profissionais entendem a necessidade de identificar a valorização das profissões pela questão da remuneração

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fazer esta pesquisa a intenção era levantar questões que pudessem garantir uma reflexão, sobre as possíveis aproximações e distanciamentos entre as classes de professor e TDI. Procurei obter alguns relatos de TDIs e professores sobre suas profissões. Para tanto realizei um “jogo de assertivas” em uma escola e duas creches da rede municipal de Cuiabá. Através desses dados pude ter uma visão mais reflexiva sobre essa separação de funções.

De acordo com a análise percebe-se que a questão dessa separação não se constitui apenas em leis e papéis, mas perpassam por representações, ideias e opiniões ainda presentes no cotidiano escolar do município. E em meio a essa turbulência de opiniões e emoções estão as leis e manifestações em busca de melhoria de qualidade no ensino. Porém os argumentos pra essa possível aproximação ou distanciamento ainda é muito vago.

O contexto histórico vem caminhando para esse reconhecimento e aprofundamento dessas mudanças de opiniões em termos de leis, porém percebe-se que ainda falta um longo caminho a traçar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ordália Alves. História da Educação: **o lugar da infância no contexto histórico-educacional**/Ordália Alves Almeida: Ed. UFMT, 2006.104p.

_____; História da Educação: **Em três momentos da História do Brasil: Período Colonial, Período Imperial e Primeira República**/Ana Lúcia Espindola, Antônio Vítório Ghiraldello, Ordália Alves Almeida. Cuiabá. Ed. UFMT, 2006, 120p.

_____; História da Educação: história do Brasil, **A infância na República**/Ana Lúcia Espíndola; Antônio Vitorio Ghiraldello. Ordália Alves Almeida. Cuiabá: Ed. UFMT, 2006 120p.

BASSEDAS, Eulália. **Aprender e Ensinar na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 106 a 112.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil** – vol.01; vol.02; vol.03. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

_____. **Revista Criança do Professor de Educação Infantil**. Ministério da Educação. Nº38. MEC, 2005.

_____. Prefeitura de. SME- Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Pedagógica para Educação Infantil**. Cuiabá, MT: Central de Texto, 2009

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil. Brasília: MEC. SEB, 2006. 45 p.: il. 1. Educação Infantil. 2. Infraestrutura escolar. L. Título. CDU 372.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política da Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. Vol. I. Brasília, 1998.

_____. Coordenação Geral de Educação Infantil. Vol. II. Brasília, 1998

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de Dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. **Censo Escolar 2003**

Conselho Municipal de Educação/SMEDEL. Bases para a elaboração de um Plano Municipal de Educação. Fórum Municipal de Educação do Município de Cuiabá-MT. Cuiabá, MT, 2004.

_____. Resolução nº 009/04/CME/CBA-MT. Cuiabá, MT, 2004.

Coordenadoria de Acompanhamento, Legislação e Normas/SMEDEL/CME. Quadro Demonstrativo das Escolas Municipais – Educação Infantil. Cuiabá, MT, 2006.

Consórcio Pró – Formar. Licenciatura em Pedagogia para Educação Infantil-modalidade à distância, Julho, 2006.

GOLDSCHMIED, Elinor. JACKSON, Sonia; **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche**. Tradução Marlon Xavier. - 2. Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2006.

KRAMER, S. **O Papel Social da Pré-Escola-1985**. In: ROSEMBERG, F.(Org) Creche São Paulo: Cortez, 1989.

RELATO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA-PROJETO SEMEANDO TALENTOS

Silvana Carnáuba dos Santos²⁶

Thiara da Silva Nunes²⁷

Maria Suely Alves da Silva Lagoa²⁸

Mário Marcio Ribeiro²⁹

RELATO:

Este relato trata de práticas pedagógicas desenvolvidas por professores de Língua Portuguesa da Escola Municipal “15 de Outubro”, localizada no centro de Campos de Júlio-MT. Durante esse projeto, os professores desta disciplina buscaram motivar os alunos na prática de leitura e escrita, nesta perspectiva, a proposta de produção de texto visava apresentar condições para o aluno como sujeito de sua linguagem e o professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem.

O Projeto “Semeando Talentos” é desenvolvido pela Escola Municipal “15 de Outubro” desde o ano de 2014, que culminou na primeira Mostra Científica e Cultural desenvolvida pela escola sempre no mês de novembro, com alunos do 5º ao 9º Ano.

Para o desenvolvimento deste projeto foi confeccionado um grampeador artesanal, os alunos puderam utilizar um pouco mais as novas tecnologias, aprenderam a digitar, formatar e imprimir os seus próprios textos no intuito de termos o produto final, o livro artesanal. Todo o processo de digitação, impressão, grampear foi feito na escola por professores, alunos e colaboradores da unidade escolar.

No ano de 2014 foi trabalhado com o tema: O lugar onde vivo, pois era ano de Olimpíada de Língua Portuguesa, dessa forma foram feitas rodas de conversas,

²⁶ **Graduação:** Licenciatura em Letras - Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT; **Pós-graduação:** Educação Especial - Claretiano Centro Universitário – CEUCLAR. carnauba.edu@hotmail.com.

²⁷ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia - Faculdade Integradas de Diamantino; **Pós-graduação:** Psicopedagogia- Instituto Cuiabano de Educação.

²⁸ **Graduação:** Pedagogia - Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT; **Pós-graduação:** Língua Portuguesa e Literatura- Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT.

²⁹ **Graduação:** Licenciatura em Letras- Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT; **Pós-graduação:** Língua e Literatura - União das Escolas Superiores de Cacoal – UNESC.

expedições investigativas e entrevistas com pais, autoridades e outras pessoas da comunidade local.

No ano seguinte, desenvolvemos os textos a partir do Projeto Meio ambiente, uma vez que, estava sendo implantado na cidade a “coleta seletiva de lixo”, e os administrados da cidade estavam enfrentado dificuldades em conscientizar a população da importância desta atividade para o meio ambiente, dessa forma a escola entrou como parceira e num trabalho coletivo conseguiu-se obter o sucesso esperado.

Em 2016 retomamos ao tema da Olimpíada de Língua Portuguesa, O lugar onde vivo e em 2017 com o tema: Inteligência Emocional e Contos em parceria com o “Programa a União Faz a Vida”, do grupo Sicred, o sucesso do livro artesanal foi tão grande que as edições dos livros artesanais dos anos de 2014 e 2015 foram editados pela Unemat – Universidade do Estado de Mato Grosso. Dessa forma, marcamos uma noite de autógrafa para apresentarmos e entregarmos a comunidade local o livro editado.

A proposta era de motivação para a produção de texto como estratégia de ensino da Língua Portuguesa, na perspectiva da textualização como processo de trazer observações de fenômenos que acontecem dentro da própria comunidade, e como estes pudessem de alguma maneira interferir de forma significativa, sem haver necessidade de terceirizar os próprios problemas, trazendo acontecimentos observados, vistos, ouvidos, sentidos para o plano do discurso, o que coloca o ato de escrever como um ato de pensar.

Cabe salientar que, esta proposta de trabalho não é inovadora, visto que já foi apresentada, discutida por diversos autores, como: GERALDI (2000), ROJO (2002) FREIRE (1984), (FÁVERO & KOCH (1998), KLEIMAN (1993), ORLANDI (1988), BAKHTIN (2011) e tantos outros autores.

É importante salientar que anteriormente a este projeto a equipe de professores da Escola “15 de Outubro” já desenvolvia suas práticas através de projetos que motivavam a prática de leitura e escrita, por expedições investigativas, palestras sobre temas diversos, portfólios, folders, releitura de contos clássicos, história em quadrinhos e tantos outros, que foram essenciais para o processo de aprendizagem dos nossos alunos.

Em 2018 estamos desenvolvendo a 5ª edição do livro artesanal, através do projeto “Semeando Talentos”, neste ano estamos realizando nossa prática através do Programa de Educação ambiental Campo Limpo e através do Projeto “Além dos Muros da Escola”, os quais tinham como objetivo capacitar os alunos para tornarem-se agentes

multiplicadores de boas práticas, bem como contribuir para a formação de consciência dos alunos sobre direitos e deveres ambientais. Assim sendo, foi feito levantamento prévio acerca do assunto e do tema do projeto “Resíduos Sólidos: Responsabilidade compartilhada”, A contribuição das famílias.

No primeiro momento propomos aos alunos uma pesquisa no laboratório de informática sobre: Resíduos sólidos, coleta seletiva, educação ambiental, cidadania, recursos naturais renováveis e não renováveis. Ao final da pesquisa os alunos teriam que compartilhar o resultado com os demais e dessa forma começamos as rodas de conversas no intuito de organizarmos as ideias e escreverem os primeiros rascunhos.

Foram repassados alguns informes e textos sobre a redução do volume de lixo, bem como: feitas algumas cruzadinhas, jogos de frases incompletas em dupla e/ou em pequenos grupos, para que a interação acontecesse de forma contínua, foram ainda realizadas palestras sobre o tema proposto e expostos cartazes em salas de aula, refeitório e corredores da escola, além de expedição investigativa.

Os alunos tiveram como atividade no final de semana separar e pesar os resíduos de suas residências, de acordo com a tabela apresentada a eles, materiais, como: papéis, plásticos, metais, vidros, restos de comida e frutas (orgânicos), no qual eles tinham que anotar o peso de cada um destes produtos, teriam que anotar se estes davam para reutilizar ou reciclar, se era resíduo sólido ou lixo.

Após quantificar os resíduos os estudantes deveriam responder a um questionário com as seguintes perguntas: qual foi o resíduo separado em sua casa que teve um descarte maior? Qual destino poderá ser dado ao material orgânico ao invés de jogá-lo fora? Qual foi o peso total dos resíduos coletados em sua casa? No final desta atividade os alunos poderiam doar o material separado e possível de ser reciclado para um catador, Ong, cooperativa e até mesmo para aumentar a renda familiar.

Vale salientar que montamos as sequências didáticas juntamente com os estudantes, que o projeto se iniciou no mês de junho e deverá se estender até o dia 14 de dezembro de 2018, momento em que a 5ª edição do livro artesanal deverá ser autografado e entregue a população, os alunos participaram de todo o processo, para que se sentissem parte de todo esse universo. O projeto “Semeando Talentos” mudou a rotina da escola, despertou muito o interesse dos estudantes, por levar a educação escolar para fora da sala de aula e trazer o meio para dentro da escola. Criar as condições e o contexto de produção foi positivo, hoje o estudante percebe a importância da comunicação escrita.

A revisão e aprimoramento dos textos foi uma etapa árdua, uma vez que, esse tipo de atividade exige muito do aluno e do profissional orientador, lemos e relemos para identificar o que não estava bem claro, observamos os aspectos, que na ocasião, deveriam ser melhorados. Incentivamos e auxiliamos nossos alunos a vencerem esse desafio.

Durante as práticas de leitura e escrita, registrar era uma rotina, sendo essa a maneira que encontramos para identificar as dificuldades e fazermos as mudanças e ajustes necessários. Ao finalizarmos essa última etapa, organizamos a Mostra Científica e Cultural, a comunidade local no dia 23 de novembro do corrente ano na própria escola e estaremos realizando o segundo Sarau Literário no dia 14 de dezembro no Centro Comunitário Ricieri Masutti, na ocasião estaremos autografando e fazendo a entrega do livro artesanal aos visitantes, cumprindo dessa forma a comunicação escrita com a comunidade.

**Relato produzido, a partir do Projeto “Semeando Talentos”, dia 05.12.2018.*

REFERÊNCIAS:

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal: Introdução e tradução do russo, 2016.

BARTHES, Roland. O prazer do Texto. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1987.

<https://www.monografias.com/pt/trabalhos3/importancia-leitura-producao-textual-educacional/importancia-leitura-producao-textual-educacional2.shtml> acesso em 05 de dezembro de 2018.

AS PRÁTICAS DO EDUCAR E CUIDAR: O CONTEXTO CRECHE COM CRIANÇAS DE 3 ANOS

Adriana Leonina Ferreira³⁰

Maria Inez Silva Pereira³¹

RESUMO

Este projeto tem como objetivo apresentar o processo do Cuidar e Educar no contexto da creche, pois a realidade na rotina escolar deixa questionamentos entre os profissionais a respeito do Cuidar como processo de educar. Dessa forma este projeto busca compreender a relação entre criança e adultos, entre o cuidar e o educar e de que forma que estas relações interferem na qualidade da educação. Assim, este estudo apresenta a relação entre o Cuidar e Educar como indissociáveis. Para tanto, é preciso que o educador compreenda essa relação, que necessita de observação constante, afeto e dedicação de uma forma integrada para um melhor desenvolvimento da criança. Para isto foi desenvolvida uma pesquisa de abordagem qualitativa de cunho bibliográfica na EMEB Ten. Octacílio S. da Cruz e, como instrumento para estruturar esta pesquisa, foi realizado um questionário aberto com questões que permitiram perceber a importância do cuidar e educar para os profissionais da Educação Infantil.

Palavras-chave: Cuidar. Educar. Educação Infantil.

ABSTRACT

This project aims to present the process of Caring and Educating in the context of daycare, as the reality in the school routine leaves questions among professionals about Caring as a process of educating. Thus, this project seeks to understand the relationship between children and adults, between care and education and how these relationships interfere in the quality of education. Thus, this study presents the relationship between Caring and Educating as inseparable. Therefore, it is necessary that the educator understands this relationship, which requires constant observation, affection and dedication in an integrated way for a better development of the child. For this, a bibliographic qualitative approach research was developed at EMEB Ten. Octacílio S. da Cruz and, as an instrument to structure this research, an open questionnaire was carried out with questions that allowed us to realize the importance of caring and educating for professionals in Early Childhood Education.

Keywords: Caring. To educate. Child education.

³⁰**Graduação:** Pedagogia- FEICS (Faculdades Integradas Cantares de Salomão). **Pós-graduação:** Especialista em Educação Infantil e Alfabetização.

³¹**Graduação:** licenciada em pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso; **Pós-graduação:** na área de Didática Geral no INSTITUTO EDUCACIONAL DE ASSIS.

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa baseou-se em buscar a importância do Cuidar e Educar nas relações entre crianças/crianças, adultos/crianças, adultos/adultos na Educação Infantil com crianças de 3 anos e ainda, contextualizando com as políticas educacionais que se referem a integração do cuidar e educar propostas. Através dos conceitos de Cuidar e Educar, temos como foco principal o desenvolvimento da criança como sujeito sociocultural. Toda criança necessita de cuidados e educação para que o seu desenvolvimento ocorra com harmonia. Educar possibilita desenvolver habilidades cognitivas, físicas e emocionais partindo do que a criança já vivenciou e expandindo essas habilidades para melhor interação com o meio em que vive. Para isso é importante que o educador estimule a criança, para que ela possa atingir seu pleno desenvolvimento. De acordo com Brasil (1998, p. 23): “O educar possibilita mediar o desenvolvimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas para a formação de crianças felizes”.

O cuidar de uma criança na Educação Infantil exige conhecimentos e habilidades para que o profissional possa explorar as dimensões pedagógicas. O cuidar abrange uma relação de afetividade, sendo assim é preciso que haja por parte do educador uma valorização do outro, saber que cada criança é um sujeito singular em construção de sua autonomia e que necessita de observação e cuidado.

O mais importante do cuidado humano, é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio, que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos (SIGNORETTE, 2002, p. 23).

Através de cuidados que fazem parte da rotina na Educação Infantil, como por exemplo o banho pedagógico (banho físico do corpo) está sendo formado o conhecimento da criança. Dessa forma, torna-se indissociável o Cuidar e o Educar para a construção dos saberes.

O presente artigo traz em sua primeira parte um breve relato sobre a história da Educação, mostrando sua evolução de como era a creche e o tratamento assistencialista as crianças visando a instituição apenas como em depósito no qual as mães deixavam seus filhos para trabalhar e de agora com o foco no Cuidar e Educar. Na sequência apresenta alguns conceitos sobre o Cuidar e Educar e no 1.2 esclarece a

respeito do Cuidar e Família, de como é importante que o cuidar comece da família demonstrando através de pequenos cuidados com higiene, alimentação entre outros o afeto e amor dos pais para com os filhos.

Trata também de busca-se mostrar a importância do papel do professor cuidador aquele que não somente pela profissão, mas também pelo amor ensina e cuida com atenção e paciência, demonstrando o quanto é importante o cuidar para uma melhor aprendizagem da criança.

Em seguida apresenta Cuidar e Educar como ações indissociáveis possibilitando um melhor desenvolvimento das crianças e ao profissional exige a capacidade de fazer a diferença na vida desses pequenos. A formação da criança se dá em tempo integral através da interação que elas estabelecem com as outras crianças e com o meio, de forma ativa.

De acordo com o contexto discutido, este artigo baseou-se em uma abordagem qualitativa de cunho bibliográfico que proporcionou identificar na literatura disponível as contribuições científicas sobre o tema específico. Houve um estudo bibliográfico sobre a formação dos profissionais de creche sabendo como é relevante a importância da qualificação desses profissionais para o completo desenvolvimento das crianças. Apresento na análise dos dados um questionário com as profissionais da EMEB. Ten. Octacílio S. da Cruz investigando qual a visão desses profissionais sobre seu papel no cuidar e no educar compreendendo que na Educação Infantil o Cuidar e Educar são elementos indissociáveis.

2. UM BREVE RELATO SOBRE A EDUCAÇÃO

Após leituras realizadas com base em Massena (2011), até o século XIX a creche tinha apenas caráter assistencialista, onde o foco estava apenas no cuidar voltado para a higiene, saúde e alimentação, tendo o objetivo de atender crianças pobres, aquelas que estavam nas ruas ou porque seus pais não tinham onde deixar para irem trabalhar. A educação Infantil nunca foi prioridade no Brasil, a creche surge quando as mulheres ingressam no mercado de trabalho e com isso a necessidade de um lugar para deixá-las, na verdade as creches surgem como um depósito de crianças.

Não existia o respeito com as crianças, elas eram vistas como miniaturas de adultos, o índice de mortalidade era alto, sua educação e cuidado era feito pela mãe e a mortalidade era vista de forma natural e logo a criança morta era substituída por outra.

Somente a partir do século XX a creche deixa seu caráter assistencialista, tendo agora a denominação Educação Infantil visando o Cuidar e Educar como ações indissociáveis em uma instituição infantil.

No Brasil com a constituição de 1988, à luz da lei, toda criança tem o direito à Educação Infantil incluído no inciso IV do artigo 208, o qual explicita que: “O dever do Estado com a Educação será efetivado [...] mediante garantia de atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos” (VASCONCELOS et al, 2003, p. 237). O Estatuto da criança e do Adolescente, de 1990, destaca também, o direito da criança a esse atendimento.

Coube à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394 de 1996, complementar ações constitucionais trazendo a Educação Infantil para o interior da Educação Básica, como uma etapa do sistema educacional brasileiro, garantindo a esse nível de ensino assento no sistema escolar.

As crianças precisam ser valorizadas, cuidadas e educadas com atenção e carinho para que elas possam crescer e ter um bom desenvolvimento, para isso é preciso que esses pequenos sejam vistos como sujeitos singular e importantes, valorizando sua identidade pessoal.

2.1 Uma breve discussão dos conceitos de cuidar e educar

Podemos definir “cuidar” na Educação Infantil num contexto de valorização do ser humano, de contribuição com o desenvolvimento da criança relacionadas às suas necessidades essenciais. É preciso sentir interesse pelo que a criança pensa, e em sua interação com o mundo. (RCNEI, 1998, p. 25).

Cuidado é um processo, um modo se relacionar com alguém que envolve desenvolvimento e cresce em confiança mútua, provocando uma profunda e qualitativa transformação no relacionamento. [...] é ajudar o outro crescer e se realizar. (WALDOW, 2004, p. 21).

Cuidar é sobretudo ter sensibilidade para perceber a necessidade do outro, nesse sentido Kramer (2005, p. 82) diz: “O cuidado está ligado a necessidade do outro. É preciso esquecer um pouco de si e estar atento ao próximo, ser receptivo, isso exige entrega e tempo”.

O cuidado é uma relação de afeto e atenção, é algo incondicional e deve ser feito de forma a atender cada sujeito de modo particular, pois todos estamos lidando com sujeitos únicos e temos a responsabilidade de torná-los capazes de fazer suas necessidades de higiene, alimentação entre outros fazendo com que eles tenham autonomia e crie sua própria identidade pessoal, e esse processo deve ser feito respeitando o tempo de cada criança com muita paciência e carinho.

Educar é tornar significativo o conhecimento, criar situações que envolvam as crianças para que de forma prazerosa haja uma aprendizagem. Segundo o Referencial Nacional Curricular para a Educação Infantil o educar significa:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimentos das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (BRASIL, 1998, P. 23).

O Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), lei 8.069 julho de 1990, em seu art. 58 - Cap. IV apresenta a seguinte disposição com relação ao ato de educar: “no processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade de criação e o acesso às fontes de cultura”. (ECA, 1990).

É preciso valorizar o conhecimento que cada criança traz, buscando compreender cada um como ser singular com diferentes necessidades, porém tratando todos com atenção, respeito e despertando a vontade pelo conhecimento, vontade essa que vem pelo afeto no momento do educar aliado ao cuidar.

2.2 Cuidar e família

O papel da família no processo do cuidar na escola é importante para que os pais compreendam o trabalho que está sendo realizado através das metodologias aplicadas e materiais pedagógicos.

É preciso criar espaços na escola para que haja maior interação entre a família e a escola fazendo com que o processo do cuidar seja visto de perto pelos pais. Segundo RCNEI é direito das crianças: O atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade.

O cuidar na Educação Infantil requer atenção de todos é um dever da cidadania e de pessoas conscientes de que toda criança tem direito a um lar e a cuidados especiais.

Nesse sentido Weiss (1999, p. 108) diz que:

[...] O cuidado na Educação Infantil é uma ação cidadã, onde educadores, pessoas conscientes dos direitos das crianças, se empenham em contribuir favoravelmente ao crescimento e desenvolvimento das crianças. O cuidar é visto aqui como uma prática pedagógica e como forma de mediação, que se constitui pela interação através da dialogicidade e quer possibilitar à criança leituras da realidade e apropriação de conhecimentos (Weiss 1999, p. 108).

Toda criança precisa do amor da família, essa é a base para um bom desenvolvimento, e dessa forma é possível transmitir segurança e possibilitar de uma forma agradável que a criança assimile o que está aprendendo.

O cuidado requer mais que higiene, alimentação, exige amor, afeto, paciência e toda criança é capaz de perceber quando se sente amada.

2.3 O papel do professor cuidador

O papel do cuidador deve envolver uma relação de afeto e atenção, é preciso que haja envolvimento e conhecimentos específicos para que haja uma ação pedagógica.

O cuidado precisa considerar, principalmente, as necessidades das crianças, que quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo. Os procedimentos de cuidado também precisam seguir os princípios de promoção à saúde. Para se atingir os objetivos dos cuidados com a preservação da vida e com o desenvolvimento das capacidades humanas, é necessário que as atitudes e procedimentos estejam baseados em conhecimentos específicos sobre o

desenvolvimento biológico, emocional e intelectual das crianças, levando em consideração as diferentes realidades socioculturais. (BRASIL, 1998, P. 25).

Sendo essencial para o desenvolvimento infantil o ato de cuidar está ligado a questões de necessidades diárias da criança podendo assim criar através do cuidado pedagógico a autonomia do indivíduo. Segundo Campos (1994) tudo que se refere a atividades diárias ligadas ao apoio de qualquer criança bem como :alimentar, lavar, trocar, proteger, consolar e enfim cuidar fazem parte do educar.

Destaca-se aqui a importância do papel do Educador para a prática infantil. Faz-se necessário entender o contexto em que a criança vive e expandir esse conhecimento proporcionando momentos de saber respeitando o tempo de cada criança. Ao falar em educação Freire destaca o papel da sociedade na integração com a criança:

Respeitando sonhos, as frustrações, as dúvidas, os medos, os desejos dos educandos, crianças, jovens ou adultos, os educadores e educadoras populares têm neles um ponto de partida para a sua ação. Insista-se, um ponto de partida e não de chegada. Crianças e adultos se envolvem em processos educativos de alfabetização com palavras pertencentes à sua experiência existência, palavras grávidas de mundo. Palavras e temas. Assim compreendida e posta em prática, a Educação Popular pode ser socialmente percebida como facilitadora da compreensão científica que grupos e movimentos podem e devem ter acerca de suas experiências (FREIRE, 1993, p. 16)

Através do ato de educar o profissional da educação pode contribuir com a formação do caráter de uma criança. Segundo Freire (1996) na formação dos professores o momento mais importante é na reflexão crítica sobre a prática. É refletindo de forma crítica a prática de ontem que podemos melhorar as práticas seguintes.

O Educador deve conhecer as singularidades das crianças de diferentes idades, assim como a diversidade de hábitos, costumes, valores, crenças, etnias das crianças com as quais trabalha respeitando suas diferenças e ampliando suas pautas de socialização. O educador é o mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagem que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano (MONTEIRO, 2002, p. 5).

Desse modo, é possível compreender a dimensão do papel do Educador como formador de indivíduos críticos e reflexivos.

2.4 Cuidar e educar ações indissociáveis

Compreende-se o Cuidar e Educar como elementos ligados no processo de desenvolvimento integral na Educação Infantil, de forma a auxiliar na construção de sua autonomia. Kramer (2005, p. 84) diz que nesse movimento entre o Cuidar e o Educar é função das instituições de educação infantil acolher a crianças. Kramer (2005, p. 62) ressalta ainda que não é possível educar sem cuidar, significa que conseqüentemente ao educar a professora tem que cuidar.

[...] A dicotomia, muitas vezes vividas entre cuidar e o educar deve começar a ser desmitificado. Todos os momentos podem ser pedagógicos e de cuidados no trabalho com crianças de 0 a 5 anos. Tudo dependerá da forma como se pensam e se procedem as ações. Ao removê-las proporcionamos cuidados básicos ao mesmo tempo em que atentamos para a construção da autonomia, dos conceitos, das habilidades, do conhecimento físico e social. (CRAIDY E KAERCHER, 2001, p. 70).

Segundo Angotti (2008) a definição para educadores de educação infantil deve considerar a ludicidade como perspectiva de um ensino prazeroso, ensinando através das brincadeiras, promovendo uma articulação entre educar e o cuidar.

Para o exercício da Pedagogia requer dos profissionais não apenas teoria e prática, mas sim amor, dedicação, observação e cuidado. Na educação infantil é o começo da formação do caráter de um indivíduo, e a relação entre professor e aluno se faz necessária para uma boa aprendizagem desde cedo.

3. ANÁLISE DOS DADOS

A análise de dados tem como base as respostas dos questionários aplicados, mostrando a visão dos profissionais que participaram dessa pesquisa. Para a realização desse trabalho utilizou-se como metodologia a pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico que proporcionou como afirma Malheiros (2007, p. 81) a: “[...] identificar na literatura disponível as contribuições científicas sobre um tema específico.”

A seguir as questões definidas para o roteiro das perguntas:

O que é o cuidar, o que é o educar, qual o mais importante? (2) descreva as atividades rotineiras;(3) nestas atividades descritas como se dá a integração do cuidar e o educar? (4) qual aspecto que deve ser mais enfatizado nesta fase da vida da criança;(5)

em sua opinião quando você cuida também está educando? (6) como é seu relacionamento com os alunos;(7) existe desafios no processo do cuidar e quais são eles;(8) podemos educar sem cuidar? As perguntas foram elaboradas com o intuito de saber como se dá o processo do Cuidar e Educar na Educação Infantil com crianças de até 3 anos da EMEB. Ten. Octacílio S. da Cruz.

Para a professora A cuidar é dar carinho, dedicação e o educar é ensinar respeito ao próximo e na opinião dela os dois tem igual importância. Para a professora B cuidar e educar é impregnar a ação pedagógica, estabelecendo uma visão integral do desenvolvimento da criança com base em concepções que respeitem a adversidade. Já para a professora C cuidar é fazer uso do seu instinto maternal e educar é utilizar de recursos para contribuir para a formação humana.

Cuidar exige além de capacidades específicas, atenção, respeito e muito amor, e este papel não somente da família e da escola, mas também de toda a sociedade que tem a possibilidade de cuidar e ao mesmo tempo educar através atitudes que demonstram respeito, honestidade, amor ao próximo entre outros valores capazes de contribuir para uma boa formação do caráter de um indivíduo.

Cada sociedade precisa cuidar da formação dos seus indivíduos, auxiliar no desenvolvimento de suas capacidades físicas e espirituais, prepará-los para a participação ativa e transformadora nas várias instâncias da vida social. (LIBÂNEO, 1994, P. 17).

A responsabilidade de cuidar não é apenas dos professores sendo eles mediadores do aprendizado, mas também de toda a sociedade seja na igreja mostrando a importância da religião na vida do ser humano, na empresa ou na política, enfim cabe a todos mostrar a importância de valores como, honestidade, respeito ao próximo, compromisso entre outros.

Sobre as atividades rotineiras da creche a professora A diz lecionar com cuidado as aprendizagens dos alunos diariamente. A professora B trabalha com atividades dirigidas, brincadeiras em grupos e roda de conversa e a professora C fala que conversa diariamente sobre a rotina dos alunos, observa a variação de humor deles e oferece a oportunidade deles se relacionar entre si.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p. 196) cabe: “[...] ao professor planejar uma sequência de atividades que

possibilite uma aprendizagem significativa para as crianças, nas quais elas possam reconhecer os limites de seus conhecimentos, ampliá-los e/ou reformulá-los;”.

Assim que a criança chega à creche pela primeira vez o que mais causa impacto nelas é a rotina, porque agora ela vai aprender a conviver com horários para lanche, almoço, hora do banho entre outros, para isso é importante que se tenha uma sequência de atividades entre esses horários para que haja uma aprendizagem significativa, é que o seu dia se torne agradável. Portanto é necessário que a criança esteja envolvida no processo de ensino para o processo de construção do conhecimento, de acordo com Friedmann (1996, p. 42): para um bom aprendizado se faz necessário o interesse e motivação por parte do aluno para que ele se sinta confiante e capaz de construir ideias próprias sobre as coisas.

Estimular o interesse no conhecimento através das suas rotinas diárias exige por parte do professor competências pedagógicas capazes de entender as necessidades de cada aluno. Na questão 3 todas descreveram que nas atividades rotineiras integram o cuidar e o educar através do afeto nas brincadeiras com muito cuidado.

“Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de as crianças, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização de regras e papéis sociais.” (RCNEI, 1998, vol. 2, p. 22).

O Brincar deve ser considerada uma atividade indispensável na educação infantil, pois através da brincadeira ela se socializa uma com as outras e possibilita usar sua imaginação podendo assim aprender de forma lúdica de forma e mais prazerosa.

A professora A respondeu que o que deve ser mais enfatizado nesta fase da vida da criança é a educação, saúde, família, respeito e dedicação. A professora B fala que é importante respeitar o espaço e o tempo que cada criança vive e seu esforço particular. Já para a professora C é importante sempre falar a verdade e usar uma linguagem verbal sistemática.

De acordo com o RCNEI (1988, vol. 2, p. 27): é importante que a criança tenha autoconfiança e imagem positiva em relação a si, e sobretudo respeitar seu tempo,

limitações e possibilidades. Nesta fase da criança é extremamente importante partir do que ela já sabe e ampliar o seu conhecimento, respeitando o seu tempo e suas dificuldades, criando situações de aprendizado que estimule sua criatividade.

Na questão 5 todas concordam que quando cuida também estão educando e preparando as crianças para o futuro. No ato de cuidar também se educa, pois em situações como o banho pedagógico, o profissional ensina a criança a ter autonomia ao incentivar a se despir e vestir sozinha. No começo será necessário o auxílio do adulto e aos poucos, sempre respeitando o seu tempo ela fará sozinha.

Todas as professoras responderam que buscam aproximação no seu relacionamento com os alunos, e se interessam pela realidade deles, procurando sempre saber como eles estão e um pouco da história deles. Conhecer cada aluno é fundamental para um bom desempenho, porque nos permite identificar quando ela está com algum possível problema e uma forma de conquistar a confiança do aluno através da demonstração de interesse pela realidade deles.

“O bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, incertezas”. (FREIRE: 1996, p. 96).

O professor que consegue a atenção de seus alunos, certamente alcançará melhores resultados no processo de ensino/aprendizagem.

Perguntando sobre os desafios no processo do Cuidar a professora A disse ser os problemas que surgem do dia a dia e que é preciso sabedoria para resolvê-los, as professoras B e C disseram que são os cuidados com alimentação, saúde e higiene.

Saber lidar com os desafios diários é uma das competências exigidas para o processo do Cuidar que busca do professor cuidador toda a atenção, paciência e muito amor por cada criança, sabendo que elas dependem da ajuda de um adulto e que isso faz parte também do Educar.

Todas as professoras concordam que é impossível educar sem cuidar.

De acordo com as Revisões das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

“[...]A dimensão do cuidado, no seu caráter ético, é assim orientada pela perspectiva de promoção da qualidade e sustentabilidade da vida e pelo princípio do direito e da proteção integral da criança. Cuidado, compreendido na sua dimensão necessariamente humana de lidar com questões de intimidade e afetividade, é característica não apenas da Educação Infantil, mas de todos os níveis de ensino. Na Educação Infantil, todavia, a especificidade da criança bem, pequena, que necessita do professor até adquirir autonomia para cuidar de si, expõe de forma mais evidente a relação indissociável do educar e cuidar nesse contexto.” (2009: p. 10).

Desta forma, educar e cuidar é indissociável sendo ao mesmo tempo um ato de afetividade e muito mérito ao professor que consegue com excelência exercer essas funções e poder preparar o aluno para adquirir sua autonomia.

Ao analisar o cotidiano da EMEB. Ten. Octacilio S. da Cruz foi possível constatar as diversas situações que influenciam na formação da vida desses pequenos. Na educação infantil eles aprendem a conviver com rotinas, a obedecer às regras, com horários estipulados para alimentação, banho e hora do soninho e para as professoras exige-se dedicação em tempo integral com muito afeto e proximidade, sabendo que da dependência que as crianças têm dessas profissionais.

Saber lidar com os desafios do dia a dia que são muitos é um papel que requer aprendizado contínuo do professor, até mesmo em saber avaliar entre os alunos os que sofrem abuso e violência em casa e buscar ajuda quando necessário.

Dentre todas as professoras entrevistadas, foi possível perceber que existe sim o amor pela profissão e pelas crianças, no cuidado não somente com as crianças, mas também pelo carinho e criatividade em decorar toda a sala de aula afim de torná-la mais atrativa, com muitos detalhes que incentivam o aprendizado e a identidade pessoal de cada ser humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Educar e Cuidar surge de um processo de luta pelos direitos das crianças apresentados aqui no primeiro capítulo, onde fica claro que a Educação Infantil tinha apenas caráter assistencialista com o foco voltado apenas para a higiene, saúde e alimentação.

Somente a partir do século XX a creche passa a ser denominada Educação Infantil e então agora as crianças são vistas como um sujeito singular que requer atenção, cuidado e educação.

Os conceitos apresentados aqui sobre o educar e cuidar mostrou a importância da criança nos tempos atuais e o quanto deve ser capacitado o professor para desempenhar esse papel. Cuidar é um processo de valorização do ser humano.

Através das pesquisas e do questionário com as profissionais da EMEB. Ten. Octacilio S. da Cruz consegui alcançar meus objetivos em relação do processo Educar e Cuidar no contexto escolar com crianças de até 3 anos, sendo possível avaliar que esse processo se dá de forma integral na formação dessas crianças.

Portanto as práticas do Educar e Cuidar devem estar sempre entrelaçadas buscando sempre o bem-estar de cada criança em tempo integral, preparando-as para um futuro melhor.

REFERÊNCIAS

A.C.V.R., F.P.T.O **Educar e o Cuidar na educação infantil**. Campina Grande, REALIZE, Editora, 2012.

BRASIL, **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília:MEC/SEF, 1998.Vol.1:p.13,23,24,25.

BRASIL, **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília:MEC/SEF, 1998.Vol 2, p.22 e 27.

BRASIL, **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília:MEC/SEF, 1998.Vol.3:p.196.

ENDRUWEIT, Adriana Elisa, Menezes, Maria Eunice Camparotto. **Cuidar e educar na educação infantil e a construção de relações vinculares**.FACINTER, 1-2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**/Paulo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**/Paulo Freire. -5.ed.-São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23).

MASSENA, Renata da Silva, **Entrelaçamentos entre as Concepções do Educar e Cuidar na Educação Infantil**. Universidade do Estado da Bahia-Uneb. Departamento de Educação-Campos I. Salvador 2011.

TDI E SUA ATUAÇÃO: a Relação Educar-Cuidar na Educação Infantil

Cristiane Anjos da Cruz³²

Fernanda Teixeira Monge³³

Regina Célia da Silva³⁴

Edimar Kely da Silva³⁵

RESUMO

Esta pesquisa objetivou conhecer a relação do Educar-Cuidar na Educação Infantil na visão dos Técnicos de Desenvolvimento Infantil (TDI), sobre seu papel na Educação Infantil. Foi realizado estudo a partir de uma revisão bibliográfica, descritiva e qualitativa. Foi considerada neste estudo as questões sobre o cuidar e educar.

Palavras-chave: Educação Infantil. Constituição psíquica. Bebês

ABSTRACT

This research aimed to know the relationship of Educating-Caring in Early Childhood Education in the view of Child Development Technicians (TDI), about their role in Early Childhood Education. A study was carried out based on a bibliographical, descriptive and qualitative review. In this study, questions about care and education were considered.

Keywords: Early Childhood Education. Psychic constitution. babies

1. INTRODUÇÃO

A educação nos três primeiros anos de vida apresenta-se como um desafio: em primeiro lugar, ir além de uma abordagem assistencial, que privilegia a satisfação das necessidades básicas da infância como nutrição (ARIÉS, 2018); e, em segundo lugar, pela necessidade de serviços de qualidade para o atendimento e educação dessa população, daí

³²**Graduação:** Pedagogia- UNITINS- Fundação Universidade do Tocantins; **Pós-graduação:** FAFI- Faculdade Afirmativo Instituto de Educação Bom Jesus de Cuiabá.

³³**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia - Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras/ FACEL; **Pós-graduação:** Educação Infantil - Faculdade de Educação Avançada do Noroeste Capixaba/FEAC..

³⁴**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia em Educação Infantil -

Universidade Federal de Mato Grosso- UFMT; **Pós-graduação:** Especialização em Educação Infantil - Universidade Federal de Mato Grosso- UFMT;

³⁵**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia em Educação Infantil -

Universidade Federal de Mato Grosso/ UFMT; **Pós-graduação:** em Educação Infantil - Faculdade metropolitana do Estado de São Paulo-FAMEESP.

a importância do trabalho desenvolvido pelo Técnicos de Desenvolvimento Infantil (TDI).

Esta pesquisa reconhece que para a mediação pedagógica na Educação Infantil que atende crianças menores é imprescindível o trabalho desenvolvido), pelos Técnicos de Desenvolvimento Infantil (TDI), para que atenda às necessidades das pessoas nessa fase. Além disso, conforme afirma Bassedas (2019) investir no desenvolvimento de crianças é trabalhar em benefício da sociedade. Enquanto houver uma infância feliz, com condições básicas de desenvolvimento que lhes permitam satisfazer suas necessidades físicas, emocionais e intelectuais, haverá cidadãos seguros e confiantes no mundo ao seu redor.

Os profissionais que trabalham com essas populações entendem que as rotinas básicas de alimentação, cuidados e limpeza estão repletas de oportunidades para as crianças aprenderem sobre o mundo ao seu redor. A qualidade das interações que se originam entre adultos e crianças geram vínculos importantes, tanto afetivos quanto cognitivos. Os ambientes educacionais e familiares, a partir dessa percepção, são projetados para favorecer o compartilhamento, a comunicação e a afetividade.

O trabalho conjunto do professor e o Técnicos de Desenvolvimento Infantil (TDI), juntamente com a comunidade, famílias, gera um espaço interativo que busca conhecer e projetar positivamente o desenvolvimento nas idades dessa fase. Dessa forma, é visualizada uma imagem da comunidade sobre o que deveria ser o ensino: uma escola para todos. Assim, nas palavras de Barbosa (2020), é transcendente “desenvolver uma aguda capacidade de observação das crianças, de forma a saber olhar e ouvir as suas línguas e poder transformá-las em insumos curriculares” (p. 94).

O papel dos Técnicos de Desenvolvimento Infantil (TDI), tem objeto no seu trabalho auxiliar na promoção do desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, o que inclui aprender a ser, aprender a conviver, aprender a aprender, portanto, as estruturas mentais sobre as quais se constrói a vida cotidiana, é assumir a beleza e a gravidade de participar de sua formação para a vida.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, do Conselho Nacional de Educação no Brasil, definem o horizonte da formação integral da primeira etapa da educação básica: Educar e cuidar de crianças de 0 a 6 anos supõe definir previamente para qual sociedade isso será feito e como serão desenvolvidas as práticas pedagógicas para que as crianças e suas famílias sejam inseridas em uma vida cívica

plena. Para que isso aconteça, as Diretrizes estabelecem que o profissional segundo Oliveira, et al (2017, p. 93) “Em uma escola infantil, consideram-se educadores todas e cada uma das pessoas que têm uma responsabilidade na instituição, seja a tutela de uma turma, a alimentação, a limpeza, a administração ou a portaria”.

Portanto, a Educação Infantil é um lugar muito além de práticas pedagógicas, vai além das técnicas educativas em que não se consideram as subjetividades em seu processo. Nesse entendimento o trabalho realizado pelo Técnicos de Desenvolvimento Infantil (TDI), torna-se uma figura relevante, como idealizador desse cenário educativo, constitui-se em profissional fundamental na promoção e mediação das relações que se estabelecem no interior da sala de aula. Então, o olhar sobre a prática pedagógica exercida por esse profissional no educar e cuidar pode tornar-se revelador.

2. CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A ATUAÇÃO DO TÉCNICOS DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL (TDI),

A melhoria dos serviços de atendimento na Educação Infantil, requer que todos os profissionais trabalhem juntos em uma direção comum para enfrentar os desafios atuais. Nas escolas de Educação Infantil, deve-se dar mais atenção às técnicas pedagógicas adequadas que aumentem o bem-estar e a participação das crianças pequenas (CARVALHO, 2016).

Daí a importância do profissional que atua na Educação Infantil ter uma formação específica, para lidar com as crianças cotidianamente e em situações diferenciadas, estimulando o conhecimento, fortalecendo a identidade e incentivando a cultura. Concepção que decorre das contribuições de diversos campos do saber, que apontam ser a criança, um sujeito ativo, hábil e participante, com direitos a serem preservados (ARIÉS, 2018).

Com relação à formação e as melhores condições de trabalho para o profissional Técnicos de Desenvolvimento Infantil (TDI), é apropriado pensar os desafios da formação no contexto da complexidade e da diversidade da condição no contexto atual. Analisando esses desafios, o estudo de Gatti (2019) ressalta que a discussão sobre a formação e a condição dos TDIs é considerada importante e vem ganhando destaque diante do contexto das desigualdades socioculturais atuais. Para Rossetti-Ferreira (2018):

[...] Em uma escola infantil, consideram-se educadores todas e cada uma das pessoas que têm uma responsabilidade na instituição, seja a tutela de uma turma, a alimentação, a limpeza, a administração ou a portaria. Todos têm de dar exemplos educativos coerentes para que o ambiente da escola responda a um projeto educativo comum e permita uma visão mais objetiva e, ao mesmo tempo, de cooperação e ajuda mútua a meninos e meninas (ROSSETTI-FERREIRA, 2018, p. 94).

Rossetti-Ferreira (2018), realça que um aspecto importante a ser considerado nesse processo refere-se à centralidade das condições de cada profissional para o exercício do seu trabalho. Portanto, é observado hoje, grande pressão para que os TDI's apresentem melhores desempenhos, principalmente no sentido de obterem reconhecimento enquanto profissionais em sua área de trabalho.

Barbosa (2020), traz um questionamento sobre quais as contribuições didáticas - metodológicas da formação continuada para os TDI's que atuam na Educação Infantil? Para refletir sobre tal questão, enveredamos pela análise de aspectos específicos do universo da Educação Infantil, tais como aprendizagem, afetividade e espaço. Cabe questionar, quais dimensões desses aspectos precisam ser discutidas nos espaços da formação continuada, tornando os conhecimentos ali adquiridos, cada vez mais alinhados à realidade desses profissionais, sem desconsiderar a realidade vivenciada em seu dia a dia.

Ou seja, Carvalho (2016) coloca que os conteúdos dos momentos de formação precisam respeitar as especificidades do perfil profissional, solicitado ao educador da Educação Infantil; precisam, ainda, considerar que cada realidade escolar é única em si, com seus desafios e potencialidades; por fim, a formação precisa ser otimizada para gerar resultados no cotidiano. Logo, não há uma receita a serem ensinadas pelos formadores, as metodologias da formação não podem desconsiderar o público a que se direciona e os momentos de formação não podem se distanciar da realidade dos educadores, a fim, de evitar que os TDI's observem esses momentos como algo de baixo aproveitamento, mas como momento de transformação (ARIÉS, 2018).

Antes de adentrarmos nesta discussão, vale refletir sobre o que entendemos como impactos da formação continuada para a prática didático-pedagógica dos TDI's na educação infantil. De imediato, vale considerar que tais impactos podem ser analisados de forma direta e linear, posto que, a formação

continuada se constitua em parte de um percurso formativo e que os sujeitos se apropriam diferentemente daquilo que vivem. A influência da formação continuada é algo relativo, “podendo provocar mudanças substanciais e permanentes, modificações momentâneas ou, até mesmo, não ocasionar alteração alguma” (ARIÉS, 2018).

Os TDIs Almeida (2016) mudam suas práticas pedagógicas mediante suas necessidades, porém, podemos afirmar que as mudanças sejam, única e exclusivamente, decorrentes de participação em processos formativos porque este visa estimular o desejo de mudança. Assim sendo, não queremos aqui, fazer uma leitura das práticas didático-metodológicas como um resultado mecânico da formação continuada, más sim, mencionar que este momento é ideal para que esta mudança ocorra de forma natural.

Ademais é importante registrar que, ao analisar tais impactos, podemos desconsiderar que os TDIs ao participarem de tais momentos de formação continuada, não apenas se propõem a se qualificar para intervir melhor em sua prática cotidiana, como também qualificar seu percurso profissional.

Assim, Carvalho (2016) coloca que vale questionar até que ponto, os momentos de formação continuada refletem as necessidades profissionais e institucionais dos TDIs que atuam junto à criança pequena.

[...] Acreditamos que o profissional da Educação Infantil pode ser caracterizado como sendo o agente do processo de interação educacional, mas que não pode ser entendido de maneira equivocada, já que a tal profissão, apresenta-se de forma complexa, pois, envolve grandes responsabilidades (CARVALHO, 2016, p. 81).

Na constituição de saberes necessários para o aprimoramento do conhecimento para atuar na Educação Infantil, vale atentar para Freire (1998), que ao tratar da complexidade do trabalho educativo, fala de saberes necessários à prática e, dentre outros aspectos, destaca:

Ensinar segundo Barbosa (2020), exige pesquisa e respeito aos saberes do educando, pois, analisar a prática pedagógica do TDIs em relação à autonomia de ser e de saber do educando. Enfatiza a necessidade de respeito ao conhecimento que o aluno traz para a escola, visto ser ele um sujeito social e histórico, ou seja, o centro

das atenções. Porém, cabe ao TDI refletir de forma crítica sua prática de transmissão do saber em seu total ápice tendo como objetivo alcançar o propósito maior que é a propagação eficaz do conhecimento. E acima de tudo, entender que ensinar exige consciência do que está inacabado, assim aprende a profissão de educador.

Tais pensamentos revelam que muitos são os desafios no que dizem respeito à construção dos saberes dos TDIs. Devemos compreender, portanto, que sempre haverá necessidade de formação, seja ela inicial ou continuada. Logo, o TDI se forma através de um processo dinâmico de interações e experiências, na qual os saberes são construídos, seja para resolver problemas na sua prática pedagógica seja para organizá-la. Na construção destes saberes o profissional aprende a profissão de educador. A esse respeito afirma Imbérnon (2009, p. 66):

[...] ser docente um profissional implica, portanto, dominar uma série de saberes, capacidades e habilidades especializadas que o fazem competente no exercício da docência (IMBÉRNON, 2009, p. 66).

É pertinente pontuarmos que, a formação profissional do TDI não deve limitar-se a um processo pronto e finalizado, sendo ela transmitida mecanicamente. Pode ser vista como um campo em que há muito por se fazer em termos de pesquisas e práticas. Quando existe formação contínua para que venha amenizar ou solucionar às diferentes necessidades, desafios e obstáculos colocados ao trabalho, no dia a dia dos seus afazeres.

Rossetti-Ferreira (2018) assinala que, o trabalho com a criança pequena implica uma multiplicidade de aspectos, saberes e experiências específicas que evidenciam a importância de se discutirem quais domínios devem ser contemplados na formação desses profissionais.

Já na concepção de Carvalho (2016), o modelo materno de cuidado e educação da criança pequena espera-se que esse profissional, tenha algumas habilidades, como: paciência, capacidade para expressar afeto e domínio com crianças, ou seja, o “gostar de criança”. Neste sentido, ao visualizarmos o profissional da Educação Infantil, consideramos tudo isso e muito mais, pois, não bastam tais sentimentos. Há necessidade de formação constante para a boa atuação do profissional da área.

De acordo com Kramer (2015), a ideia de formação específica para os TDI's deve ser um passo necessário para assegurar o direito de todas as crianças à educação com qualidade, trazendo recomendações às políticas de Educação Infantil e de formação de profissionais. Assim, as formações para atender crianças na Educação Infantil, deve ser amplamente discutida em diversos segmentos por teóricos e pesquisadores.

2.1 Cuidar e Educar

Na história da Educação Infantil, diferentes dispositivos institucionais abordam a infância a partir de diferentes projetos políticos e concepções pedagógicas. Para a faixa etária de 0 a 6 anos, circuitos de atenção diferenciados foram estabelecidos ao longo do tempo de acordo com as necessidades e demandas sociais, e de acordo com o estrato social e localização geográfica das crianças em relação ao ato de educar e cuidar. Conforme os RCNS (BRASIL, 1998, p. 32). Educar significa:

[...]Propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (BRASIL, RCNS, 1998, p. 23).

Cuidar significa:

[...] parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica. Ou seja, cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas (BRASIL, RCN, 1998, p. 24).

É reconhecido neste processo uma consciência social sobre a necessidade de estruturar o cuidado a partir de uma dimensão pedagógica, questão que promove a construção de um corpo de conhecimentos que norteie a especificidade do ensino na Educação Infantil.

No campo da Educação Infantil, consideramos que é necessário ressignificar a relação entre cuidado e ensino. Para fundamentar o sentido em que afirmamos que se trata de ações complementares e indissociáveis, ressaltando o caráter educativo que as

práticas institucionais, tradicionalmente denominadas de educação infantil ou cotidiana, devem assumir. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil consideram como um espaço educacional que tem o importante papel de compartilhar, de forma indissociável, a educação e cuidado das crianças pequenas com suas famílias.

[...] O cuidado, compreendido na sua dimensão necessariamente humana de lidar com questões de intimidade e afetividade, é característica não apenas da Educação Infantil, mas de todos os níveis de ensino. Na Educação Infantil, todavia, a especificidade da criança bem pequena, que necessita do professor até adquirir autonomia para cuidar de si, expõe de forma mais evidente a relação indissociável do educar e cuidar nesse contexto...” “... Educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantis. Educar de modo dissociado do cuidar é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas, etc.) e construir sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar. Isso requer de o professor ter sensibilidade e delicadeza no trato de cada criança, e assegurar atenção especial conforme as necessidades que identifica nas crianças (BRASIL, DCNEI, 2009 p. 10).

A educação deve fazer, com o cuidado como explica Kramer (2015), educar e cuidar, longe de significar proposições, ideias ou práticas como necessariamente contraditórias ou excludentes, dão conta da sociedade fértil que o ensino teve (e ainda tem) com as ideias de assistência, cuidado e proteção.

Nos primeiros anos de vida, Reis (2016) explica sobre a fragilidade e o desamparo inicial fazem com que o cuidado seja condição necessária para o desenvolvimento e o bem-estar da criança. Os pequenos precisam do carinho e da proteção que os outros proporcionam para viver e se constituir como sujeitos. Nessa perspectiva, cuidar é responder, é se comprometer com as singularidades que a criança apresenta e atender às suas necessidades; isso implica também, de forma fundamental, confiar em suas habilidades e em suas possibilidades de aprender.

Nesse sentido, segundo Quinteiro (2016) cuidar é oferecer oportunidades e gerar espaços de liberdade para o desenvolvimento do outro e não apenas proteger e preservar, por isso afirmamos que cuidar está intimamente ligado à tarefa de ensinar. Nessa perspectiva, a transmissão do conhecimento é uma forma especial de cuidado.

Ensinar é inscrever as crianças no mundo da cultura, é colocar à disposição delas o conhecimento que nos pertence, é dotar as novas gerações de “ferramentas” para a sua plena inserção no tecido social. Em contextos institucionais, cuidar e ensinar são ações

complementares e indissociáveis, uma vez que qualquer ação realizada com as crianças carrega consigo uma marca cultural (REIS, 2016).

Portanto, Educadores em geral de crianças pequenas nutrem e ensinam quando oferecem apoio e contenção; quando, a partir da linguagem, colocam suas sensações em palavras e dão nomes aos objetos; quando trazem experiências para experimentar, curtir e saber que desafiam suas possibilidades; e também quando atendem às suas necessidades diárias, alimentam-nos, higienizam-se e fazem dormir, possibilitando a apropriação de modos sociais de comportamento, bem como de formas saudáveis de cuidar de si e dos outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho realizado na Educação Infantil pelo Técnicos de Desenvolvimento Infantil (TDI), a melhoria do sistema de educar e cuidado depende muito das ações concretas de quem formula as políticas públicas: que pode ser melhorada por meio da qualidade dos serviços através da formação continuada, pois o profissional qualificado pode melhorar a qualidade do atendimento, por garantir que todas as crianças tenham acesso à mesma qualidade de atendimento. Deve-se prestar atenção aos problemas de desenvolvimento e emocionais para que as intervenções precoces possam ser integradas às rotinas da criança.

A educação inicial como estágio com entidade própria cujo objetivo principal é promover o bem-estar e o desenvolvimento integral da criança, por meio de ações de cuidado, educação e proteção. No mesmo sentido, destaca-se que o equilíbrio entre cuidado e educação deve estar presente em toda a fase, entendendo o cuidado como uma necessidade vital e um componente ético que implica assumir a responsabilidade pelo outro e compreender e atender às suas necessidades. Da mesma forma, é imprescindível considerar as especificidades das diferentes faixas etárias, fortalecendo a participação do Estado no cuidado e na educação das crianças menores de 3 anos do ponto de vista dos marcos regulatórios, recursos, suporte técnico, profissionalização da pessoa humana. recursos e investimentos, tendo em vista que esses anos são fundamentais para estabelecer os fundamentos do desenvolvimento humano e maior igualdade (UNESCO, 2010^a).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ordália Alves et al. In: **Intermeio: revista do Mestrado em Educação**, Campo Grande, MS, v. 10, n. 20, p. 62-73, 2016

ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC Editora, 2018.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2020.

BASSEDAS, Eulália. **Aprender e ensinar na educação infantil**, tradução: Cristina Maria de Oliveira; Porto Alegre: Artmed, 2019.

BRASIL (1998). Ministério da Educação e do Desporto. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília-DF, MEC. Disponível em: www.mec.gov.br/cne/ftp/CEB/CEB022.doc.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília:DF. MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: DF, MEC/SEF, 1998. vol. I, vol. II.

CARVALHO, Eronilda Maria Góis. **Educação infantil: percurso, dilemas e perspectivas**. Ilhéus: BA: Editus, 2016.

IMBÉRNON, Francisco. Formação Permanente do Professorado. São Paulo: Cortez, 2009.

KRAMER, Sonia (org.). **Com a Pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. 6ª edição, Editora Ática, São Paulo: Ática, 2015

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Pesquisa Bibliográfica In: **Metodologia do trabalho científico**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1987.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes. **Educação infantil: fundamentos e métodos**, 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2019.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes. **Educação Infantil: muitos olhares**, 9.ed.; São Paulo: Cortez, 2010.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na educação infantil: mais que atividade, a criança em foco In: OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Encontros e encantamentos na educação infantil**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

PROPOSTA POLÍTICA PEDAGÓGICA. Centro Municipal de Educação Infantil Sonho de Criança, 2011.

A IMPORTÂNCIA DAS BRINCADEIRAS LÚDICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Daylly de Miranda Almeida³⁶

Viviane Silvano Borges³⁷

Sara da Silva Ferreira³⁸

RESUMO

O artigo trouxe como objetivo geral: Caracterizar o jogo como uma estratégia didática que facilita os processos de aprendizagem em crianças da Educação Infantil. Este estudo tem como proposta norteadora fazer uma análise sobre a relevância do aspecto lúdico na Educação Infantil. Destacando a importância das brincadeiras em cada fase, e mostrando que a melhor forma de conduzir a criança é através de atividades e jogos lúdicos, pois não se trata de algo para desafogo, entretenimento ou para gastar energias, mas sim meios que enriquecem o desenvolvimento intelectual de cada um. Não é em vão que as brincadeiras lúdicas sempre estiveram presentes em diversas épocas e povos contribuindo não só para a Educação como nas demais áreas de conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Brincadeiras. Crianças. Desenvolvimento.

ABSTRACT

The article had as its general objective: To characterize the game as a didactic strategy that facilitates the learning processes of children in Kindergarten. This study's guiding proposal is to analyze the relevance of the playful aspect in Early Childhood Education. Highlighting the importance of games at each stage, and showing that the best way to lead the child is through playful activities and games, as it is not something for relief, entertainment or to spend energy, but rather means enriching intellectual development of each. It is not in vain that playful games have always been present in different times and people, contributing not only to Education but also to other areas of knowledge.

KEYWORDS: Jokes. Kids. Development.

³⁶ **Graduação:** Pedagogia - Centro Universitário de Várzea Grande. UNIVAG. **Pós-graduação:** Lúdico e a Psicomotricidade na Educação Infantil - Centro Universitário de Teófilo Otoni-Unidoctum e Alfabetização e Letramento. - Faculdades Integradas de Várzea Grande.FIAVEC.

³⁷ **Graduação:** Pedagogia - Universidade Paulista- UNIP. **Pós-Graduação:** Gestão Pública - Instituto Federal de Mato Grosso- IFMT e Educação Infantil: Centro Universitário Internacional- UNINTER.

³⁸ **Graduação:** Pedagogia: Faculdades Integradas de Várzea-Grande -FIAVEC. **Pós-graduação:** Coordenação Pedagógica - Universidade Federal de Mato Grosso UFMT; Educação Especial e Inclusão - Faculdades Integradas de Várzea-Grande- FIVE; Educação Infantil e Alfabetização - Faculdades Integradas de Várzea-Grande- FIVE.

1. INTRODUÇÃO

Ao que tudo indica, pode-se dizer que o jogo é um conceito atual que vem sendo trabalhado na educação infantil como uma ferramenta que orienta a aprendizagem, mas vale ressaltar que, há muitos anos, o jogo já era considerado uma ferramenta importante no que diz respeito às crianças e sua aprendizagem.

O jogo é algo essencial para a espécie humana, a atividade lúdica é tão antiga quanto a humanidade. O ser humano sempre jogou, em todas as circunstâncias e em todas as culturas, desde a infância brincou mais ou menos tempo e, por meio do jogo, por isso aprendeu a viver. Ousaria afirmar que a identidade de um povo está fielmente ligada ao desenvolvimento do jogo, que por sua vez é gerador de cultura” (KISHIMOTO, 2009, p. 11).

Também como Eglê (2012) as brincadeiras infantis refletem o curso da evolução dos hominídeos pré-históricos até o presente. A história da espécie humana seria recapitulada em todo o desenvolvimento individual da criança” (p. 12).

É importante reconhecer que o jogo desde anos antes da meia-idade, começou a ganhar interesse em adultos e crianças devido às várias formas de passar o tempo livre, fazendo atividades de fruição e fruição.

Hoje em dia, considerar o jogo como estratégia didática na Educação Infantil, é uma questão que sugere que os professores de suas salas de aula ainda não sabem o seu significado e o que ele acarreta. Muitos dos momentos de brincadeira são considerados como espaços onde as crianças desfrutam com seus companheiros momentos agradáveis onde a diversão é o que o caracteriza. Esses momentos só se dão, em espaços abertos, fora da sala de aula, ou nos momentos em que os alunos deixam de realizar as tarefas atribuídas pela professora.

Além disso, de acordo com UNESCO, o papel do jogo está longe de ser reconhecido por todas as instituições educacionais. Alguns adultos, de fato, detestam, até reprimem as atividades lúdicas da criança, como se fossem uma perda de tempo e energia, quando há coisas mais urgentes e mais sérias que ela deve cuidar. Tal é a atitude de alguns educadores ávidos por ver o filho atingir a idade da razão o mais rápido possível e de alguns pais para quem a criança é um investimento que deve ser lucrativo para eles a partir do momento em que saibam andar, falar e distinguir. Todas essas conotações do

jogo, há vários anos, estiveram presentes nas escolas crianças, privando meninos e meninas de algo tão natural e espontâneo como brincar.

Dessa forma, brincar e educar devem ser correlativos porque educação vem do latim *educere*, implica mover, fluir, sair, desdobrar as potencialidades físicas, psicológicas, sociais e espirituais, desde o interior do educando. Nesse contexto, o jogo, como meio educacional, deve ter a mesma orientação. O jogo e outras experiências constituem o suporte de toda aprendizagem, pois contribuem na mudança de comportamento do indivíduo.

Nesse contexto, o estudo traz a reflexão sobre como o jogo que efetivamente se torna uma estratégia didática, o que permitirá aos professores da Educação Infantil assumi-lo em suas práticas pedagógicas como um instrumento válido de ensino. Portanto, é de suma importância considerar o brincar como estratégia didática nesta pesquisa, visto que é necessário que os professores se questionem sobre suas práticas educativas, e mais se o jogo está implícito nelas, devem refletir como é que essa ferramenta está sendo útil ou não para seus alunos. Portanto, traz como objetivo: Caracterizar o jogo como uma estratégia didática que facilita os processos de aprendizagem em crianças da Educação Infantil.

2. BRINCADEIRAS LÚDICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Esta pesquisa visa refletir acerca da Educação infantil, que é um espaço educacional e de formação para cidadania, onde o educador infantil demanda escolarização e formação na área.

Segundo Kramer (2006), o conceito de infância consiste em uma dupla atitude com relação à criança, preservá-la da corrupção do meio mantendo sua inocência e fortalecê-la desenvolvendo o seu caráter e sua razão. Na medida em que há interação com as outras pessoas, a criança coloca em movimento o processo de desenvolvimento.

O brinquedo é uma das principais fontes para o desenvolvimento da criança. Assim como os jogos existem outros tipos de brincadeiras características nas crianças, em que elas aprendem a falar e mostram que já são capazes de representar e de se envolver numa situação imaginária.

Segundo Vygotsky (1991), a criança aprende atuar numa esfera cognitiva, através do brinquedo, pois a motivação é interna. As crianças têm uma capacidade de

utilizar objetos que servirão para representar uma realidade ausente, onde elas são capazes de criar uma situação ilusória e imaginária para satisfazer seus desejos realizáveis.

As brincadeiras representam para as crianças uma possibilidade de solução para as necessidades de ação, e através dos brinquedos, a criança projeta-se nas atividades dos adultos.

Ao longo do séc. XVII e XVIII, o conceito *homo lumen* passou a ser valorizado, o ato de jogar ou brincar passou a ser considerado um fator fundamental no processo de desenvolvimento humano. Entretanto, foi no final do séc. XIX, que o jogo ganhou destaque do psicológico, psiquiátrico e pedagógico. Hoje a ludicidade é estudada como algo fundamental no processo de formação humana para entender o comportamento. Daí a Pedagogia precisa fazer sua intervenção com a lúdica estratégia favorecedora de todo o processo de aprendizagem.

Segundo Airton Negrini (2000) psicólogos contemporâneos como Piaget, Wallon, Vygotsky deram destaque ao brincar da criança. O componente simbólico dos jogos possui a existência das regras que a própria criança impõe para representar seu personagem. Nesta perspectiva, pode-se dizer que este não é um atributo apenas do ser humano no decorrer de sua existência.

Os exercícios, conscientes ou inconscientes são caracterizados pela ação e isso Piaget denomina *sensório motor*, a característica é o simples prazer funcional.

Conforme o autor Nunes (1962, p. 36) a realidade em que vive a criança e a intenção do adulto para com ela, não se pode esquecer que as brincadeiras se tornam hoje, um objeto de consumo numa sociedade que propõe qualquer objeto para ser consumido como brinquedo. Sendo que não é bem assim pois o brinquedo comprado tem como destino satisfazer a necessidades imediatas da criança pois ela cria e recria, com sua imaginação o que é simples para nós se torna algo incrível para as crianças.

É fundamental compreender que o conteúdo do brinquedo não determina a brincadeira da criança. Ao contrário: o ato de brincar, jogar e participar é que revela o conteúdo do brinquedo. Em que a criança, ao puxar alguma coisa, torna-se cavalo, ao brincar com areia, torna-se padeiro, ao esconder-se, torna-se guarda. Nada é mais adequado à criança que associar em suas construções os materiais mais heterogêneos: pedras, bolinhas, papéis, madeira, todos eles têm significados para a criança que associar

em suas construções os materiais mais heterogêneos: pedras, bolinhas, papéis, madeira, todos eles têm muito significado para criança que associar em suas construções os materiais mais, heterogêneos todos eles têm muito significado para criança.

Para Kramer o brinquedo faz parte da vida na infância, simboliza a relação pensamento e ação e, sob esse ponto, constitui provavelmente a matriz de toda a atividade linguística, ao tornar possível o uso da fala do pensamento e da imaginação.

Para Piaget (1990), Chateau (2002), Wallon (1989) a definição da educação lúdica é muito importante, pois se a psicologia genética dá tamanha atenção ao jogo é que sem dúvida singularmente importante que se move entre a pura ficção e a realidade do trabalho.

Para Nunes (1965, p. 42 e 43) a psicologia genética, caracteriza-se como a natureza do jogo em cada fase de desenvolvimento do ser humano como na fase sensório motora que é de 1 e 2 anos aproximadamente, as crianças desenvolvem seus sentidos, seus movimentos, seus músculos, sua percepção e seu cérebro.

Em sua origem sensório motora, os jogos lúdicos para as crianças são pura assimilação do real ao “céu” e caracteriza as manifestações de seu desenvolvimento. Nesta fase, as brincadeiras físicas satisfazem a criança porque consubstanciam as necessidades de seu crescimento e combinam os movimentos simples com atitudes naturais. É ainda nesta fase que as brincadeiras para os bebês não são simples estímulos ao desenvolvimento físico, ao brincar, incorporam ao cérebro, por meio dos sentimentos como ouvir, pegar, ver, sugar etc. Essas são impressões verdadeiras que vão aflorar no desenvolvimento cognitivo da criança.

A fase simbólica ocorre por volta de 2 a 4 anos, em que a criança passa a se definir e a se estruturar como ser diferenciado dos animaizinhos. Nessa fase além dos movimentos físicos a criança passa a se exercitar intencionalmente os movimentos motores mais específicos, utilizando para isso, as mãos.

As expressões e manifestações de puro simbolismo são repletas nesta fase das crianças, elas brincam de casinha, motorista, cavalo-de-pau, dança etc. Como forma de expressão do mundo que viu e interiorizou na fase do faz de contas imita tudo e todos, o jogo simbólico se explica pela assimilação do “eu” ele é o pensamento em sua forma mais pura. Por isso, ela gosta de participar de todos os tipos de brincadeiras que evidenciam movimentos corporais, imitações e pequenas descobertas.

As brincadeiras mais simples que as crianças participam são verdadeiros estímulos ao desenvolvimento intelectual. Com isso Piaget afirma que as crianças jogando chegam a assimilar as realidades intelectuais, que, sem isso, permaneceriam exteriores à inteligência infantil.

Por isso, pela própria evolução interna, os jogos lúdicos se transformam pouco em construção adaptada, exigindo sempre mais do trabalho afetivo, a ponto de nas classes pequenas de uma escola ativa, todas as transições espontâneas ocorrem entre o jogo e o trabalho.

Conforme o autor é no final da fase sensório-motora que se inicia a fase simbólica, onde a criança age com imitações para ver o que sua ação vai produzir. Ela toca, empurra, desloca, amontoa, justapõe para ver em que vai dar, a brincadeira se torna uma diversão de risco e gratuidade na qual o prazer opõe-se à curiosidade, mas em seguida, jogos e brincadeiras ultrapassam a ação de gratuidade e de simples recordação de impressões observadas e vividas com imitação para uma reelaboração criativa, um processo por meio do qual combinam os dados da experiência de construir uma nova realidade, correspondente a curiosidade e a necessidade. Por isso, a criança adora ouvir histórias, brincar de esconde-esconde, adivinhações e contar suas próprias historinhas. Assim, preciso estímulos e incentivos.

É também nesta fase (simbólica) que as crianças gostam de estar junto ao adulto e a outras crianças. Essa é a fase do “egocentrismo” na qual elas são o centro de tudo. Por isso apegam-se as suas coisas e não renunciam a elas. Nos jogos e brincadeiras não conseguem coordenar seus esforços para o outro e os jogos com regras não funciona, porém estar junto com outras crianças, ajuda os pais, são coisas importantes para o crescimento intelectual e social. Da mesma forma, o relacionamento sadio, alegre, carinhoso para o equilíbrio emocional. Para Piaget (1990, p. 47):

[...] a fase intuitiva de 4 a 7 anos aproximadamente, nesta fase sob forma de exercícios psicomotores transforma o real em função das múltiplas necessidades. Onde a criança imita tudo e tudo quer saber (fase do porquê). (PIAGET, 1990, p. 47).

Segundo o autor, jogando e brincando as crianças chegam a assimilar as realidades intelectuais ou pelos quais se interessam nessa fase constituem verdadeiros estímulos que enriquecem os esquemas perspectivados.

Na fase de 6 a 12 anos que é a fase da operação concreta a criança começa a entender o mundo, começa a pensar inteligentemente com certa lógica segundo Jean

Chateau (p. 50 e 51). Nesta fase as brincadeiras transformam-se em construções adaptadas exigindo sempre mais o trabalho efetivo e participativo no processo de aprendizagem que começa a sistematizar o conhecimento existente.

Segundo Marshall McLuhan (1973, p. 57) a Educação lúdica, além de contribuir e influenciar na formação da criança e do adolescente, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integrar-se mais alto espírito de uma prática democrática enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. Sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio.

É comum ouvimos dizer que jogos e brincadeiras não servem para nada e não tem significação alguma dentro das escolas, a não ser na cadeira de educação física tal opinião está muito ligada a pressupostos da pedagogia tradicional que excluía o lúdico de qualquer atividade séria ou formal.

As brincadeiras na Educação Infantil têm grande importância na infância que é um período durante a vida para aprender e desenvolver-se brincando nos mais amplos sentidos. Nesta fase as crianças internalizam regras e papéis sociais e tornando-se mais aptas a viver em sociedade. Através das brincadeiras as crianças possuem possibilidades de desenvolver as funções psicológicas superiores como atenção, memória, controle da conduta etc.

As brincadeiras quando bem conduzidas auxiliam muito na aprendizagem infantil especialmente no que se refere ao desenvolvimento de funções psíquicas, elas são um meio de possibilitar o crescimento e a aprendizagem dando à criança a oportunidade de descobrir, aprender e explorar o mundo em que se vive, tudo isso é muito bom, pois, ocasiona mudanças qualitativas nas estruturas mentais de cada criança. É também através das brincadeiras que as crianças desenvolvem algumas noções de grande importância para a vida em sociedade como noções de regras e de papéis sociais.

Brincar é um direito de todas as crianças, pois é uma atividade que a torna ativa e criativa, e lhe dá oportunidade de relacionar-se com os outros.

Segundo Negrini (1994, p. 41) podemos destacar que:

[...] As brincadeiras lúdicas possibilitam fomentar a “resiliência”, pois permitem a formação autoconceito positivo, o desenvolvimento integral da criança que são através destas atividades que a criança se desenvolve afetivamente, convive socialmente e opera mentalmente (NEGRINI 1994, p. 41).

Para o Autor, brincar é uma atitude básica assim como é a nutrição, a saúde, a habitação, a educação etc. Com a brincadeira a criança desenvolve a expressão oral e corporal reforça habilidades sociais, reduz a agressividade, integra-se na sociedade e constrói seu próprio conhecimento. Sendo assim os brinquedos e as brincadeiras traduzem o para a realidade Infantil, possibilitando a criança a desenvolver sua inteligência, sua sensibilidade e habilidades além de aprender a socializar-se com o mundo em que vive.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Consideramos que os seres humanos, em todas as fases de sua vida, estão sempre descobrindo e aprendendo coisas novas, por meio de contatos com seus semelhantes e domínio sobre o meio em que vive. Com isso percebemos que, com as crianças não é diferente, pois elas criam e recriam através das mais simples brincadeiras.

Finalmente podemos afirmar as brincadeiras na Educação Infantil tem grande importância na vida das crianças e está sempre presente em todas as fases de seu desenvolvimento, sendo assim as atividades lúdicas estão distantes das ingênuas de passatempos concepções e brincadeiras superficiais. Ela é uma ação inerente da criança. Educar ludicamente tem um significado muito profundo e está presente em todos os segmentos da vida, especialmente na fase da infância. Pois traz o prazer de interrogar os conhecimentos e a expressão de felicidade que se manifesta na interação das crianças com seus semelhantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHATEAU, J. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987. Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal, 2002.

EGLÊ FRANCHI. **Pedagogia do Alfabetizar Letrando: da oralidade à escrita**. São Paulo: Cortez, 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos Tradicionais Infantis: O jogo, a criança e a educação**. Petrópolis: Vozes. Ed. 2009.

KRAMER, S. **A infância e sua singularidade**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade. Brasília, DF, 2006. p. 19-21.

MCLUHAN, M. y Nevitt, B. (1973), **Take today: The executive as dropout**, Nueva York: Harcourt Brace Jovanovich.

NEGRINE, Airton, **Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil** /Porto Alegre 1994.

NEGRINE, Airton. Aprendizagem e desenvolvimento infantil. Conteúdo: v. 1. Simbolismo e jogo. Porto Alegre: Prodil, 2000.

NUNES, Paulo Almeida, **Educação lúdica/ Técnicas e Jogos Pedagógicos**- São Paulo/Brasil edições Loyola, 1974.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. 3ª Edição. Ed. LTC. Rio de Janeiro, 1990.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. 4ª edição. São Paulo: MartinsFontes, 1991.

WALLON, Henri. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989.

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Léia Raquel Francisco Ferreira³⁹

Lucimar dos Santos França⁴⁰

Maria Gorete da Anunciação⁴¹

Vanusa Evangelista da Silva Brito⁴²

RESUMO

Este trabalho aborda a história da educação de Jovens e Adultos, bem como as influências de acontecimentos políticos no decorrer da trajetória dessa modalidade. A história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil foi dividida em dois períodos: anterior a 1947 e posterior a 1947. Anterior a 1947, conta a história desde a chegada dos Jesuítas ao Brasil, e as primeiras manifestações de educação de jovens e adultos. Os Jesuítas através da catequização buscavam ensinar a religião trazida por eles para os nativos. Após a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal ocorreu uma desorganização do ensino. Somente no Império o ensino volta a ser ordenado. Em 1910 o direito de ler e escrever, segundo IBGE era negado a 11 milhões e meio de pessoas com mais de quinze anos. A partir de 1945 a educação de adultos torna-se oficial. Daí surge várias campanhas de ordem nacional a fim de erradicar o analfabetismo no Brasil. As campanhas de ordem federal em prol a alfabetização de jovens e adultos se desenvolvem após o período de 1947. Essas campanhas vêm delineando uma educação em prol de jovens e adultos, até se intitular EJA.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos. Alfabetização.

ABSTRACT

This work addresses the history of youth and adult education, as well as the influences of political events throughout the trajectory of this modality. The history of Youth and Adult Education in Brazil was divided into two periods: before 1947 and after 1947. Before 1947, it tells the story since the arrival of the Jesuits in Brazil, and the first manifestations of youth and adult education. The Jesuits through catechizing sought to teach the religion brought by them to the natives. After the expulsion of the Jesuits by the Marquês de Pombal there was a disorganization in teaching. Only in the Empire did teaching return to order. In 1910, according to IBGE, 11 and a half million people over fifteen years old were denied the right to read and write. From 1945 onwards, adult education becomes official. Hence, several national campaigns emerged in order to eradicate illiteracy in Brazil. The campaigns of a federal order in favor of youth and adult literacy developed after the period of 1947. These campaigns have been outlining an education in favor of youth and adults, until they were called EJA.

KEYWORDS: Youth and Adult Education. Literacy.

³⁹**Graduação:** Licenciatura Plena em Matemática - Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT.

⁴⁰**Curso da Graduação:** Licenciatura plena em geografia - Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT; **Pós-graduação:** Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica.

⁴¹**Graduação:** Letras /Espanhol - Universidade de Cuiabá UNIC; **Pós-graduação:** Psicopedagogia - Faculdade das Águas Emendadas FAE.

⁴²**Graduação:** Letras – Licenciatura Plena - Universidade de Cuiabá – UNIC; **Pós-graduação:** em Metodologia do Ensino da Língua Espanhola - Faculdade Internacional de Curitiba – FA INTER.

1. INTRODUÇÃO

A história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil é muito recente, embora venha sendo delineada desde 1549, quando os Jesuítas chegaram ao Brasil com o intuito de catequizar os nativos. Com os mesmos objetivos ocorreu no período escravagista do Brasil na primeira metade do século XVI. O período posterior a 1947 houve vários movimentos de ordem federal em prol da alfabetização de jovens e adultos.

A Educação para Jovens e Adultos (EJA) é uma forma de ensino oferecida em rede pública no Brasil, com o objetivo de desenvolver o ensino fundamental e médio com qualidade, para pessoas com idade de quinze anos ou mais e que por algum motivo não se alfabetizaram no tempo certo. É importante lembrar que a educação de jovens e adultos está tendo uma preocupação maior atualmente.

A Constituição Federal de 1988 estendeu o direito ao ensino fundamental aos cidadãos de todas as faixas etárias, o que garante a educação aos jovens e adultos que já ultrapassaram a idade de escolarização regular. Além da extensão, a qualificação pedagógica de programas de educação de jovens e adultos é uma exigência de justiça social, para que a ampliação das oportunidades educacionais não se reduza a uma ilusão e a escolarização tardia de milhares de cidadãos não se configure como mais uma experiência de fracasso e exclusão.

2. A HISTÓRIA DO EJA NO BRASIL

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que é voltado para pessoas com idade de quinze anos ou mais e que por algum motivo não se alfabetizaram no tempo certo. Educação de Jovens e Adultos apresenta grandes variações ao longo do tempo, variações estas que demonstram estar estreitamente ligadas a transformações sociais, econômicas e políticas que caracterizam os vários momentos históricos do país.

A EJA é uma educação amparada por lei e é voltada para pessoas que não dominam os meios mais simples de comunicação, a escrita, ou pessoas que já dominam a escrita, mas procuram essa modalidade para aprimorar seus conhecimentos e formação, mas que carregam consigo sabedoria e cultura adquirida durante sua vivência.

A evolução da Educação de Jovens e Adultos no Brasil tem como marco o ano de 1947 que divide a história em dois períodos; o anterior a 1947 e depois de 1947.

2.1. O Período Anterior a 1947

Em 1549, os primeiros jesuítas chegaram ao Brasil com a expedição de Tomé de Souza. Nesse período no Brasil dá-se início à educação através dos jesuítas, que tinham como interesse catequizar os índios, através da pregação católica e o trabalho educativo.

O objetivo da catequização era de ensinar noções de religião trazidas por eles, bem como da cultura ocidental. Com o mesmo objetivo de catequização ocorreu no período escravagista no Brasil no primeiro meado do século XVI onde saber ler e escrever não eram os objetivos necessários. Porém, com a chegada da família real no fim do século XVII, tornou-se necessário estabelecer um ensino que era limitado a nobreza, para assim atender a burocracia aristocrática portuguesa. Esse sistema se estendeu até o final do século XIX.

Com a proclamação da Independência (1822) e a Proclamação da República (1889), teve-se a obrigatoriedade de disponibilizar maiores ofertas de educação elementar, porém isso não ocorreu de forma rápida. Somente no início do século XX, com o fim da escravatura e o início da industrialização é que houve uma maior reivindicação pela educação elementar, pois se precisava de mão de obra, e 80% da população era analfabeta.

Tem-se como um importante trabalho realizado nessa época, a reforma de João Luís Alves, conhecida como Lei Rocha Vaz no ano de 1925, que era focada para a educação de adultos, pois previa o ensino para adultos, e que professores desse ensino gozassem das mesmas regalias que os outros

[...] As constituições brasileiras não trataram o problema da educação de adultos ou da alfabetização de adultos especialmente, devido ao princípio federativo pelo qual cada Estado deve organizar o seu ensino fundamental. A União agiria da maneira supletiva na medida das deficiências locais. A constituição de 1934 foi uma exceção, pois apresentou o ensino primário obrigatório tanto para crianças quanto para adultos. Como foi substituída pela de 1937, não foram tomadas medidas positivas quanto a educação de adultos (DI ROCCO 1979, p. 43).

A constituição de 1934 foi promulgada em 16 de julho pela assembleia constituinte, e redigida “para organizar um regime democrático que assegure à nação, a unidade, a liberdade, a justiça e o bem-estar social e econômico”. (1934). Essa constituição foi a que durou menos tempo, apenas três anos e o cumprimento a risca de seus princípios não aconteceu, mas foi muito importante para institucionalizar a reforma da organização político-social brasileira.

Com o fim da constituição de 1934, houve a elaboração do plano Nacional de Educação substituindo assim a de 1934 pela constituição de 1937 outorgada pelo presidente da república Getúlio Vargas em 10 de novembro de 1937 que assegurava o ensino supletivo tanto para adultos, quanto para adolescentes analfabetos e para os alfabetizados que desejavam uma instrução profissional. Essa seguridade de valia também para os índios.

Portanto, nesse período de pós industrialização (segunda fase do período de industrialização teve o termino em 1930) com o grande índice de analfabetismo.

2.2 Período Posterior a 1947

No período posterior a 1947 houve vários movimentos de ordem federal em prol da alfabetização de jovens e adultos, são eles:

1. De 1947 a 1963

Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes

2. De 1952 a 1963

Campanha nacional de Educação Rural

3. De 1958 a 1963

Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo

4. De 1962 a 1963

Mobilização Nacional Contra o analfabetismo

5. De 1963 a 1964

Comissão de Cultura Popular e o Programa Nacional de Alfabetização

6. De 1967 a 1970

Movimento Brasileiro de Alfabetização

7. De 1970 em diante

Ensino Supletivo

Dentre os vários movimentos para erradicar o analfabetismo no Brasil, é necessário destacar um movimento denominado Movimento de Educação de Base, que foi instituído pelos bispos do Brasil em 1961, com apoio do governo federal, e teve grande repercussão por ser oficial e pela qualidade como foi abordado.

Propunha-se desenvolver a alfabetização e a educação de base através de escolas radiofônicas, a partir de emissoras católicas. Esse movimento de Educação de Base (MEB) existe até hoje, tentando fazer ressurgir seu modo de atuação original.

2.3 Campanha de Educação de Adultos E Adolescentes – CEAA

A primeira campanha nacional para a erradicação do analfabetismo surgiu em 1947, que pela portaria do Ministério Nacional de Educação nº 57, de 30/1/47 criava o serviço de educação de jovens e adultos. Foi uma campanha muito ampla e importante naquele momento de redemocratização.

Com a criação do Departamento Nacional de Educação de 30/01/47, de Educação de adultos, que visava erradicar o analfabetismo de adultos e adolescentes maiores de treze anos, foi preciso a criação de um órgão chamado fundo Nacional do Ensino Primário para dar suprimento a esse movimento, que pelo “Decreto nº 4.958, em 14/11/1942, o qual instituiu o Fundo Nacional do Ensino Primário e dispôs sobre o convênio Nacional de ensino primário” (DI ROCCO 1979, p. 46).

Esses recursos obtidos do fundo Nacional do Ensino primário foram destinados a melhoria da educação de ensino primário, sendo que 25% desta verba foram destinadas a educação de adolescentes e adultos.

Neste período os órgãos de serviço “público ou privado”, tinham a consciência da importância da alfabetização, logo quando se efetuava uma contratação, ao lhe conceder a carteira de trabalho era exigido um teste no qual a pessoa tinha que provar que sabia ler, escrever e contar, ou se não dominasse esses conteúdos, era necessário a comprovação da matrícula e de frequência na escola primária afim de que todos os trabalhadores na idade de treze anos acima tivessem a educação mínima, ou seja, a educação de base.

Essa campanha foi idealizada e concretizada por Lourenço Filho, educador Brasileiro que visava ampliar a educação popular para crianças e adultos e o objetivo

dessa campanha era a utilização dos 25% do FNEP (Fundo Nacional De ensino Primário) para a educação fundamental para adolescentes e adultos.

Lourenço filho trabalhou sob a temática “ainda por amor às crianças é que devemos educar adolescentes e adultos. DI ROCCO (1947, p. 46) e acreditava que através da educação para adolescentes e adultos pretendia-se melhorar a qualidade de vida das crianças.

Foi promulgada a assinatura da lei orgânica do Ensino primário, Decreto-Lei N° 8.529, de 2/1/1946 que antecedeu a campanha que começou efetivamente em 1947. Esta lei de 1946 garantia uma educação de adolescentes e adultos através do ensino supletivo, que aceitavam as matrículas no curso de jovens e adultos maiores de treze anos que necessitassem do ensino, porém essa campanha não tinha caráter permanente, havendo a necessidade de mudanças de portaria para essa modalidade a cada ano, o que ocasionava instabilidade.

Apesar de ser destinado 25% do fundo de Educação Primária para a campanha de Educação de Adultos e Adolescentes, surgiu grande dificuldade para executar o plano para alfabetizar a população, pois a porcentagem de pessoas atendidas era superior a quantidade de verbas e recursos destinados, logo os materiais e outros meios de trabalho usados pelos educadores eram improvisados.

Essa campanha foi muito criticada, pois se limitava apenas à alfabetização, sendo considerada “fábrica de leitores”. “Estava-se refazendo a recomposição dos partidos políticos, preparavam-se eleições, a educação de adultos restringia-se à alfabetização e o processo de alfabetização restringia-se a ensinar a assinar o nome para se obter o título de eleitor; “ferrar o nome”, como Paulo Freire criticou mais tarde”

Os objetivos da alfabetização nessa campanha era sempre de saber ler a bíblia, escrever e ler cartas sem a ajuda de outra pessoa, e tirar o título de eleitor.

Esses objetivos existiam naquela época e existem até hoje ampliada por outras necessidades, principalmente nas cidades, nas quais vivemos mergulhados do que chamamos de “sociedade letrada”. O método como se alfabetizava jovens e adultos era o mesmo para alfabetizar crianças, com materiais didáticos muito pobres. Uma cartilha que contava “historinhas” para adultos, conteúdos e modos de ensinar idênticos aos da escola primária para crianças.

A campanha de adultos e adolescentes, apesar das dificuldades enfrentadas, teve um bom resultado, pois foi o primeiro movimento de ordem nacional e cumpriu o seu objetivo atingido, que foi a diminuição do grande índice de analfabetismo, alcançando o número de aprovação a média de 50% dos jovens e adultos analfabetos.

A campanha Nacional de Educação de Adultos e Adolescentes foi extinta no ano de 1963.

2.4 Campanha Nacional De Educação Rural – CNER

Em 09/05/1952 foi aprovada o regulamento da campanha Nacional de Educação Rural, mesmo ainda em atuação a campanha nacional de Adultos e Adolescentes.

O objetivo dessa nova campanha era levar a educação mínima, que torna o indivíduo capaz de compreender os problemas peculiares ao meio que vive, tornando-o capaz de compreender seus deveres e direitos individuais e cívicos, para que esteja preparado para participar de atividades econômicas e sociais da comunidade em que vivem.

Percebe-se que a ação educativa apenas em salas de aula, não satisfaz. Primeiramente, foram feitos levantamentos sobre as condições econômicas, sociais e culturais daqueles que viviam no meio rural. Começa a ser realizado trabalho junto às comunidades rurais, abordando a educação sanitária, a higiene e a saúde, a introdução de algumas técnicas agrícolas. Também se desenvolve campanhas de água filtrada e fossa sanitária, assim como atendimento as mães no pré e pós-natal.

Os recursos eram doações e verbas “consignadas em orçamento anual”, logo a campanha não tinha verba própria o que dificultaria o êxito do movimento.

Essa campanha foi extinta no ano de 1963, sendo a instalação desta em 1952.

2.5 Campanha Nacional De Erradicação Do Analfabetismo

O período que antecede a década de cinquenta, foram instalados alguns projetos para extinguir o analfabetismo, porém não obtiveram sucesso, pelo desgaste, perdendo assim as lideranças dos movimentos.

Na década de cinquenta é lançada a campanha nacional de erradicação do analfabetismo. Esse movimento não se diferenciava das outras em relação aos objetivos, porém ela diferencia das outras em relação à liderança ou ao seu coordenador, ela estava liderada pelo ministro da educação Clovis Salgado, o que dava a essa campanha maior prestígio.

A campanha tinha como sustento um plano piloto, dirigido por um coordenador escolhido pelo ministro da educação. “O Plano Piloto, anexo à portaria n ° 5-A/58 foi subdividido em três itens: a) objetivos e condições; b) plano de trabalho experimental; c) organização da campanha” (DI ROCCO 1979, p. 54).

De acordo com o plano piloto, a campanha não visava só ensinar a ler e escrever, mas seria feito um trabalho diferenciado, de acordo com a precisão do meio. Foram feitas investigações pelos idealizadores da campanha, no intuito de descobrir as causas sociais e econômicas que ainda causassem esse analfabetismo.

O primeiro centro piloto no Brasil foi organizado em Leopoldina. Em 1958, foram instaladas mais quatro centro pilotos na região leste.

Essa campanha, diferente das anteriores, procurou se aprofundar a dados objetivos, para se ter um conhecimento mais preciso e assim dar um caráter científico para a campanha.

A campanha abrangeria três setores: alfabetização de adultos e educação de base, reajustamento e ampliação do sistema escolar e estudos e levantamento quantitativos. “Entendia que não adiantava alfabetizar adolescentes e adultos, pois a inexistência ou o mau funcionamento da escola primária “fabricava” mais analfabetos, tanto no meio urbano quanto no meio rural”

Crianças a partir de sete anos eram matriculadas nas escolas, sendo que crianças de dez a treze anos eram colocadas em classes de emergências, e nas quais seriam associados o ensino primário e a iniciação profissional, e classes noturnas de ensino supletivo para adultos.

O Brasil nessa época, já possuía o sistema de rádio chamado SIRENA (Sistema Rádio Educativo Nacional) do Ministério da Educação, o qual servia de auxílio na coordenação das atividades de estudo e planejamento. São produzidos programas educativos radiofonizados pelas melhores vozes do Brasil. Esses programas eram gravados em discos de acetato de 12 polegadas distribuído as emissoras conveniadas e

retransmitidos em horários reservados para emissões educativas (no período das 18:00 às 18:30).

A gravação desse material educativo era boa, mas seu conteúdo era de difícil compreensão para adultos analfabetos que ouviam em rádios de pilha em escolas precárias iluminadas por lampiões ou lamparinas. O SIRENA também tinha uma cartilha de alfabetização que se chamava RADIOCARTILHA.

O objetivo dessa campanha era desempenhar atividades nas áreas municipais com os materiais e objetivos das campanhas anteriores. Esse movimento era, portanto de cunho federal, coordenado pelo ministro da educação, e suas verbas eram federais, consignado no orçamento da república. Logo a campanha teve início em 09/01/1958 e extinta no ano de 1963.

2.6 Mobilização Nacional Contra O Analfabetismo.

Em 1961 o presidente da república Jânio Quadros instituiu a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, com o intuito de incorporar todas as campanhas anteriores. O objetivo dessa campanha era a alfabetização de todas as crianças, jovens e adultos.

Essa campanha, diferente das outras, tinha a frente o próprio presidente da república com a participação de todos os ministérios, além da participação de representantes de empresas, indústria, comércio, confederação rural, organizações religiosas, associações de municípios, confederações de trabalhadores e de desportos, que integrariam a comissão supervisora, enquanto que a comissão executiva era constituída pelos diretores do instituto nacional de estudos pedagógicos, do serviço de estatística e documentação, do departamento de administração e do departamento nacional de educação.

O presidente a Jânio Quadros foi eleito em 1960, mas seu governo durou poucos meses, logo quem assumiu pouco tempo depois foi João Goulart no período de setembro de 1961 a março de 1964. “Em 22 de maio de 1962, o então presidente João Belchior Goulart através do decreto nº 51.222/61, e já na vigência da lei nº 4.024/61, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, instituiu no MEC (MEC, instituído em 1930 após a chegada de Getúlio Vargas ao poder), a mobilização Nacional contra o analfabetismo” (DI ROCCO 1979, p. 69).

Os recursos financeiros que apoiariam essa campanha foram retirados do Fundo Nacional de Ensino Primário. Apesar de a campanha ter incorporado as anteriores, ainda não era de cunho crítico, apenas se observava que a campanha não atingia os objetivos traçados, buscando uma nova mudança de campanha, aumentando assim os seus objetivos, pois se achava que aumentando assim os objetivos pudessem alcançar seus objetivos na campanha.

Essa campanha tinha o objetivo de alfabetizar todas as crianças, jovens e adultos. Logo o Brasil, no seu sistema corrente de alfabetização deveria percorrer um longo caminho de objetivos no papel para a efetivação desses projetos. “Planejar para a ação é a palavra de ordem” (DI ROCCO 1979, p. 62).

Os objetivos específicos de cada campanha eram:

1. Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes:

- Deveria instalar 20.000 classes para jovens de mais de 12 anos.

2. Campanha de Extensão da Escolaridade:

- Deveria ampliar as matrículas entre 7 e 12 anos e cuidar da redução da evasão escolar e iniciação para o trabalho.

3. Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo:

- Deveria cuidar dos centros de treinamentos de professores leigos.

4. Campanha de Construções escolares:

- Encarregar-se-ia das construções de salas de aula com os recursos orçamentários destinados, e ainda não aplicados, pelos Centros de Pilotos.

5. Campanha Nacional de Educação Rural:

- Deveria visar ao combate do analfabetismo na zona rural e treinaria professores “leigos”.

Em 26/3/63 foram extintas as campanhas: Campanha de Educação de adultos e adolescentes, Campanha Nacional de Educação Rural, Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, e a campanha Nacional contra o analfabetismo.

Então, em março de 1963 foi extinta a campanha Nacional contra o analfabetismo.

2.7 Comissões De Cultura Popular

O movimento da cultura popular, nasceu no Recife com a eleição e posse do prefeito Miguel Arraes que quando assumiu, encontrou uma prefeitura vazia. Arraes priorizou a educação, pois Recife estava crescendo e não havia escolas para crianças em bairros pobres.

Convocou então um grupo de intelectuais do Recife, entre eles Paulo

Freire, Paulo Rosas, Abelardo da Hora e Germano Coelho, grupo que se encarregou de coordenar a criação de um movimento de cultura na cidade de Recife.

Logo, pela portaria n^o 195/63 esse movimento de comissão de cultura popular foi instalado em todo o país.

“A comissão de cultura popular teria as seguintes disposições:

a) Quanto aos objetivos:

- Promover pesquisas e levantamentos sobre questões culturais;
- Aprimorar a cultura popular, conservando as peculiaridades regionais.

b) quanto à administração:

- Constituída de cinco membros, assessorados por uma Secretaria de caráter técnico e administrativo;
- Participação dos mais diferentes tipos de entidades a fim de atingir os objetivos propostos.

c) quanto aos recursos e despesas:

- Oriundos de resíduos de exercícios anteriores e dos Fundos criados pela Lei n^o. 4.024/61.

d) quanto ao regime Interno:

- Prazo estipulado – 30 dias após a instalação da Comissão;
- Sistema de interação com as Comissões Regionais;
- Vedada a participação em mais de uma comissão” (DI ROCCO 1971, p. 64).

Após a revolução de 1964, o movimento de educação básica ou educação de base, reformulou algumas diretrizes, substituiu alguns professores, mudou a cartilha viver é lutar pela cartilha mutirão, a fim de obter êxito na nova campanha. Outra mudança foi um decreto nº 53.453, de 20/1/1964, que obrigava a empresa que tivesse mais de cem empregados, deveria proporcionar educação de nível elementar a seus funcionários e filhos destes. O Ministério da Educação e do Trabalho ficaria responsável por fiscalizar o cumprimento desta exigência.

[...] O Movimento de Cultura Popular nasceu da miséria do povo do Recife, de suas paisagens mutiladas, de seus mangues cobertos de mocambos. Da lama dos morros e alagados onde cresce o analfabetismo, o desemprego, a doença e a fome. Suas raízes mergulham nas feridas da cidade degradadas, fincam-se nas terras áridas do Nordeste, refletem o drama também de outras áreas subdesenvolvidas do Recife, com 80 mil crianças de sete a 14 anos de idade se escola, no Brasil com 6 milhões. No Recife, com milhares e milhares de adultos analfabetos, no Brasil com milhões. Do mundo em que vivemos, em pleno século XX, com mais de um bilhão de homens, mulheres e crianças incapazes sequer de ler e escrever.

A postura dessa nova campanha é diferente das anteriores, o analfabeto não é considerado como um incompetente, incapaz ou uma chaga que precisa ser erradicada.

As palavras que antes vinham nas lições da RADIOCARTILHA como: O palhaço é alto. / Ele almoça com calma. / É o último a voltar. / Ele volta para saltar no circo.” “A palmeira é alta. / O coco é alvo. / O palhaço sobe na palmeira. / Ele salta lá do alto. / Nós batemos palmas/, agora é substituído por Pão, povo, voto, saúde, vida. O voto é do povo/. O pão é do povo/. O pão dá vida e saúde ao povo/, palavras que dão mais sentido ao adulto que está sendo alfabetizado.

Havia a preocupação de inserir às cartilhas palavras concretas como chuva, que seguiriam o ritmo da natureza para o meio rural, palavras típicas como bumba-meu-boi no Nordeste.

Paulo Freire por sua vez criticava o modo de se alfabetizar através das cartilhas, e propunha um sistema de alfabetização audiovisual.

O MCP não ficou apenas em escolas para crianças e escolas para adultos. Constituiu-se em um grande programa de cultura popular. Abelardo da Hora encarregou-se da instalação das praças de cultura e Paulo Freire dos centros de cultura.

A partir da cultura popular inova-se o material didático para adultos. Também fazendo parte desse movimento cultural, instalou-se em Natal a campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler em 1961 na gestão de Djalma Maranhão, com a

implantação do ensino primário de quatro anos para crianças de bairros pobres em escolas de chão batido e cobertos de palha assim como eram as casas desses bairros.

Teve a preocupação de um preparo cuidadoso do planejamento didático, bem como a escolha e preparação dos professores, além da instalação de bibliotecas populares, praças de cultura, museus de arte popular e intensa valorização de música, festas e danças populares.

Foi complementada a esta campanha uma campanha voltada aos adultos usando a adaptação De Pé No Chão se Aprende uma Profissão em 1963 oferecia cursos de sapataria, alfaiataria, corte e costura e dentre outros.

Também foi criada em 1962 na Paraíba, por um grupo de Jovens da faculdade de Letras, Filosofia e Ciências da Paraíba.

Procurando superar as críticas de Paulo Freire, criou-se um livro para recém-alfabetizados que chamado Força e Trabalho. Este livro não chegou a ser impresso.

A comissão de Cultura Popular foi extinta no ano de 1964. Logo esta campanha durou apenas um ano, tendo início em 1963 e termino em 1964.

2.9 Movimento Brasileiro De Alfabetização – MOBRAL

Após o ano de 1964, com a Reforma do Ensino Superior, lei nº 5.540/1968 e a do Ensino de 1º e 2º Grau pela lei nº 5.692/1971, surge um movimento chamado MOBRAL, (Movimento Brasileiro de Alfabetização), mas instalado apenas em 8/9/1970.

Por esse decreto foi intitulado o analfabeto todo aquele que não dominassem suficientemente a leitura, escrita e cálculo, ou seja, seria dito como analfabeto aquele que fosse incapaz de manipular cálculos básicos e redigir pequenos textos.

Quanto aos cursos: “O parecer nº 239/66 estabeleceu a duração de cursos para a população não alfabetizada entre 10 e 30 anos, sendo que para os analfabetos entre 10 e 14 anos, o curso primário seria de dois anos, com um ano de curso complementar. Para aqueles que tivessem entre 20 e 30 anos, o curso primário seria de oito meses, com curso de complementação de seis meses. Essa discriminação nos leva a indagar da possibilidade de se queimar etapas, exclusivamente levando-se em conta o critério cronológico. Evidentemente, o conselho Federal de Educação pretendeu dar maior escolaridade aos

mais jovens, acelerando o processo aos mais velhos, que precisavam “queimar etapas”, mais rapidamente” (DI ROCCO 1971, p. 70).

Esse ensino priorizava atender pessoas de 10 anos e meio até pessoas de 30 anos, era relacionado com o trabalho economicamente produtivo, com o objetivo de ensinar os adultos a ler e manipular as operações matemáticas a fim de Mão de obra capacitada.

A intenção em relacionar o trabalho escolar com o preparo da força de trabalho remunerado era de trazer mais motivações para esses trabalhadores. Pelo decreto n° 61.314, de 8/9/67, em favor da educação de jovens e adultos as organizações onde tivessem trabalhadores analfabetos deveria funcionar postos de escuta de rádio escola com 25 pessoas.

Pela lei n° 5.379/67 institui o Mobral que tinha como objetivo a execução do plano de alfabetização. “O estatuto do MOBREAL está dividido em capítulo: o cap. I trata das finalidades do Mobral. Essas finalidades são as estabelecidas pelo Plano e serão executadas através de meios de comunicação de massa, levando-se em conta os trabalhos do Grupo Interministerial, para recursos financeiros, da rede Nacional de Alfabetização Funcional e Educação de Adultos e as instituições sindicais. Os caps. II e III apresentavam condições para que o Mobral possa se desenvolver como instituição autônoma administrativa e financeira” (DI ROCCO 1971, p. 74).

2.10 Ensino Supletivo

A década de 70 foi marcada por grandes reformas na área da educação. Pelo senso do ano de 1970, foram registrados 33% de analfabetos com mais de 15 anos. E esse número seria maior se levassem em consideração aquelas pessoas que dominam a leitura, escrita e cálculo, mas que não sabem aplicar esses conhecimentos.

Mediante a lei n° 5. 692/71, artigo 24 define as duas finalidades do Ensino Supletivo.

[...]O ensino supletivo deverá suprir a escolarização dos adolescentes e adultos que não tenham realizado cursos regulares em idade apropriada. Em segundo lugar, o Ensino supletivo deverá proporcionar cursos de atualização ou aperfeiçoamento para aqueles que já seguiram cursos regulares ou que já conseguiram atestados de eficiência escolar, outorgados através de exames, devidamente credenciados para tal.” Portanto, daí surge duas denominações: Suplência e suprimento (DI ROCCO 1971, p. 75).

O curso de supletivo não prenderia aqueles que quisessem voltar e fazer uma complementação de seus estudos com o ensino regular, assim como aqueles que estariam no ensino regular usufruir dos benefícios do ensino supletivo.

O ensino supletivo através de exames e cursos é uma maneira humanitária, social e econômico diz Maria Jovino Di Rocco.

Esse ensino acompanha o aluno desde ao ensino da leitura, escrita e contagem, até a formação profissional e se utilizavam dos meios de comunicação de massa como: rádio, televisão, correspondência e entre outros.

Os exames abrangeriam temas como:

1) Comunicação e Expressão

Dentre esses temas cobravam-se os conteúdos de língua portuguesa e literatura.

2) Estudos Sociais

Que abrangeriam os conteúdos de História, Geografia e Organização Social e Política Brasileira.

3) Ciências

Com os conteúdos de Matemática e Ciências físicas e biológicas.

O artigo 26, que determinavam esses conteúdos, também determinou a faixa etária para os exames, sendo para os exames de conclusão do ginásio e 18 anos para a conclusão do colégio, sendo que a lei nº 5.692/71 elevou para 18 e 21 anos para o término do 1º e 2º graus, e tinha por objetivo diminuir a porcentagem de evasão escolar.

Essa medida, de elevação da faixa etária vem para sanar a problemática, de que antes, o aluno abandonava o ensino regular aos 14 anos e aos 16 poderiam retornar e recuperar o tempo perdido. O segundo e o terceiro parágrafo desse artigo especificam que os estabelecimentos escolhidos anualmente pelos conselhos de educação são responsáveis pela aplicação dos exames.

Um dos grandes empecilhos é a falta de preparo dos professores, sendo que muitos nem tem real consciência da importância de sua tarefa. Muitos professores que trabalhava com esse ensino somente para garantir uma renda a mais, outros por títulos, ou se preocupando com conteúdo programáticos se esquecendo, trabalhando por trabalhar, o que diminui a credibilidade do ensino.

Embora se digam em dar assistência aos professores de educação de adultos, essa assistência falha. Os professores acabam dando atenção ao domínio da escrita, leitura e aritmética. Porém compete ao professor dessa modalidade de ensino se aperfeiçoar buscando os objetivos propostos no curso para adultos.

[...]Em suma, o Ensino supletivo, como se apresentou na Lei nº 5.692/71, representou um processo que deveria alimentar o ensino regular, atendendo à clientela que não pôde ou não quis realizar estudos regulares, nas faixas cronológicas normais, tanto na acepção de cultura geral quanto na de formação profissional” (DI ROCCO1971, p. 82).

Então, o ensino supletivo, veio para suprir uma carência escolar, preparo para o profissional, como um meio mais rápido de obter o ensino de 1º e 2º grau, como uma forma de queimar etapas e se obter de forma rápida esse ensino assim abrangendo uma demanda acumulada de pessoas que por algum motivo não frequentaram ou não terminaram os estudos no ensino regular.

2.11 A História Do EJA Em Mato Grosso

Em Mato Grosso Em 1973 foi implantado no Estado de Mato Grosso o Projeto Minerva, Curso à Distância que atendia o 1º grau através de fascículos comprados nas bancas e revistarias. Os alunos acompanhavam as aulas pelo rádio e prestavam os exames de madureza que consistia em um exame que os alunos prestavam nos estabelecimentos escolares estaduais ou federais, para adquirirem certificado.

Em 1974 foi criado pelo Decreto nº 2313/74, em Cuiabá, o Centro de Estudos Supletivos ‘Professora Emília Fernandes de Figueiredo’, que funcionava como escola polo. Posteriormente foram criados os Centro de Estudos Supletivos de Rondonópolis e Barra do Garças.

Esses centros ofereciam atendimento individual e a presença assídua não era obrigatória. Com a expansão populacional do estado em 1983, foram criados em 20 municípios os Núcleos de Ensino Supletivo - NES. Esses núcleos de ensino eram como os centros de estudos, porém os certificados eram expedidos pela secretaria de educação – SEDUC.

Em 1983 foi criado o projeto Logos para habilitar professores leigos, e esse projeto foi extinto em 1992. E em 1992 surge o projeto homem natureza no Norte de Mato Grosso com a mesma finalidade do Logos.

Em 1991, com a publicação da Res. n.º 137/91/CEE, os CES transformam-se em escolas Estaduais de Suplência de 1º e 2º Graus. Logo, foi transformada a educação para adultos que antes não era obrigatória a presença do aluno para uma educação próxima a oferecida para a educação regular.

A partir de 1991, a Secretaria de Estado de Educação, através do Departamento de Educação de Supletivo passou a atender os cursos e exames, sendo que os segundos eram realizados duas vezes por ano.

Em 1996 foi criado em Cuiabá o Centro Estadual de Exames Supletivos com exames de ensino fundamental e médio para todo o estado de Mato Grosso.

[...] Ainda em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB n.º 9394/96, o ensino supletivo passou a denominar-se Educação de Jovens e Adultos e assumiu caráter próprio, passando a fazer parte constitutiva da lei e tornou-se uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, com especificidades próprias exigindo um modelo pedagógico diferenciado, com currículo contextualizado, metodologias adequadas e professores com formação específica, numa concepção de educação continuada ao longo da vida, cumprindo simultaneamente as funções reparadoras, equalizadora e qualificadora. (MARIA JOSÉ p. 07)

Mesmo com a implementação do Programa de Educação de Jovens e Adultos e as estatísticas do Censo Escolar/ INEP dos últimos anos apontavam grande número de evasão nessa modalidade.

Foram construídos em 2008 no mato grosso para sanar essa evasão centros de EJA em Cuiabá, Várzea Grande, Juína, e em 2009 os centros de EJA alcançaram os municípios de Alta Floresta, Barra do Bugres, Barra do Garças, Cáceres, Colíder, Jaciara, Juara, Lucas do Rio Verde, Matupá, Nova Mutum, Pontes e Lacerda, Primavera do Leste, Rondonópolis, Rosário Oeste, Sorriso, Sinop e Tangará da Serra

Os centros foram construídos com o objetivo de construir identidade própria para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), além de oferecer forma diferenciada no atendimento. Com o mesmo objetivo da EJA, foi criado o PROEJA que são cursos de Ensino médio e técnico integrado que foram implantados em outubro de 2007, para 180 alunos, distribuídos em 06 turmas sendo, 02 turmas de Técnico em Eletrotécnica, 02 em Técnico em Refrigeração e Ar-Condicionado e 02 em Técnico em Edificações.

CONCLUSÃO

A Educação de Jovens e Adultos trouxe grandes benefícios para o Brasil, pois através dessa modalidade de ensino, foi possível uma grande diminuição de analfabetismo no país. Muitos são os que procuram essa modalidade de ensino, aqueles que não cursaram o ensino regular e procuram a modalidade como uma forma de superação, e os que buscam a modalidade para melhorar currículo para o mercado de trabalho.

A proposta da EJA vai além das garantidas em LDB, a proposta visa contribuir para a superação da exclusão, fazendo com que os alunos dessa modalidade reflitam sobre as relações culturais, de classe, de gênero, étnicas, etárias, etc.

Desta forma, pretende possibilitar às pessoas jovens e adultas se conhecerem nas suas relações, sentindo-se parte integrante da história. Além disso, possibilitar o acesso à construção de conhecimentos e mediar para que esses conhecimentos construídos sejam significativos para sua vida pessoal e profissional.

REFERÊNCIAS

OLIVEIRA, Maria José Pereira De. **A Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso: da EJA* ao PROEJA****

ROCCO, Gaetana Maria Jovino Di. **Educação de adultos: uma contribuição para seu estudo no Brasil**. São Paulo: Edições Loyola, 1979

RELATÓRIO final de projetos de pesquisa: modelo de apresentação de artigo científico. Disponível em: <http://forumeja.org.br/df/files/leiamais.apresenta.pdf>. Acesso em 24 de junho de 2010.

INDEFESOS

Maria Gorete da Anunciação⁴³

Lucimar dos Santos França⁴⁴

Neidinélia Candida Feitosa⁴⁵

Clarice Guedes do Nascimento⁴⁶

Animais em abandono

É uma causa social

Não espere ser o dono

Seja logo solidário.

Pois na rua existe fome

Pedrada e até paulada

Eu preciso é de um dono

E uma vida bem-amada.

Se você não vai cuidar

Não me leve para judiar

Não seja desumano

Venha logo me adotar.

Do sol sinto calor

Da chuva sinto frio

Da vida muita fome

E do homem o abandono.

⁴³**Graduação:** Letras /Espanhol - Universidade de Cuiabá UNIC; **Pós-graduação:** Psicopedagogia - Faculdade das Águas Emendadas FAE.

⁴⁴**Curso da Graduação:** Licenciatura plena em geografia - Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT; **Pós-graduação:** Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica.

⁴⁵**Graduação:** Letras -Português e respectivas Literaturas - Universidade do Estado de Mato Grosso -UNEMAT.

⁴⁶ **Graduação:** Letras -Português e respectivas Espanhol - Universidade de Cuiabá -UNIC ; **Pós-graduação:** Linguística Aplicada ao Ensino da Língua Portuguesa - Universidade de Cuiabá UNIC Barão.

INVISÍVEL

Maria Gorete da Anunciação
Lucimar dos Santos França
Neidinélia Candida Feitosa
Clarice Guedes do Nascimento

Ela é madrugadeira
Lava, passa e limpa tudo
Toma sol e toma chuva
Essa é a faxineira.

Seu trabalho não espera
Casamento, filho e neto
Sozinha ela sustenta
Se a vida não prospera.

Fica logo descontente
De segunda a domingo
E feriado ela trabalha
Sem nenhum choramingo.

Chorando ou sorrindo
Correndo ou devagar
Não é possível descansar
vamos logo levantar.

IMIGRAÇÃO

Maria Gorete da Anunciação

Lucimar dos Santos França

Neidinélia Candida Feitosa

Clarice Guedes do Nascimento

É problema mundial deixar a minha Pátria
Não importa a distância eu serei aculturado
E nada posso levar além do meu falar
Eu serei um desterrado e também um numerado.

Deixando o meu país estou vivendo migração
É problema mundial, a crise humanitária
O problema se transforma pois não vem a solução
Entra fome e entra morte e a política inventaria.

Tudo continua não importa a sua história
Seja fome ou terremoto tudo está normal
Não importa o presidente sendo a crise migratória
Um problema mundial, pra quem vive em seu palácio.

O problema é mundial, não adianta protelar
Não importa o tamanho, seja muro ou contenção
Vamos logo acordar e a morte evitar
Pois estou sempre almejando a minha Pátria retornar.

INCLUSÃO ESCOLAR: INTERAÇÃO ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Maria Osvaldina Furtado dos Santos ⁴⁷

RESUMO

A razão inicial para a realização deste artigo emana de vivências didático pedagógicas e inquietudes ao longo do percurso da minha docência. Em todo este período, tenho percebido a angústia dos pais de alunos com deficiência, que tentam acompanhar o processo de ensino aprendizagem de seus filhos no contexto escolar. Pude observar que o relacionamento entre a escola e a família, muitas vezes, torna-se frágil, dificultando, assim, uma aproximação entre essas duas instituições. Sendo assim, justifica-se o estudo da relação entre a família e a escola considerando que tais instituições contribuem para a formação da criança com deficiência, sua introdução e convivência em outros contextos de socialização. Além disso, a partir do momento em que o aluno com deficiência é inserido no espaço escolar, torna-se inevitável a conexão entre a família e a escola. Analisar esta relação torna-se relevante por possibilitar a articulação das ações desenvolvidas por estas instituições, evidenciando a importância da família no processo educacional, a necessidade do acompanhamento, auxílio, orientação e cuidados nos atendimentos específicos, na sala de ensino regular e em casa. Diante dos desafios lançados à instituição escolar pela sociedade Brasileira na contemporaneidade, o estudo apresenta dados relevantes para pesquisadores que se dedicam a investigação da interação entre a família e a escola em contextos populares.

Palavras-Chave: Família. Escola. Relação.

ABSTRACT

The initial reason for carrying out this article stems from didactic pedagogical experiences and concerns throughout the course of my teaching. Throughout this period, I have noticed the anguish of parents of students with disabilities, who try to accompany the teaching-learning process of their children in the school context. I could observe that the relationship between school and family often becomes fragile, making it difficult for these two institutions to come together. Therefore, the study of the relationship between family and school is justified considering that such institutions contribute to the formation of children with disabilities, their introduction and coexistence in other contexts of socialization. Furthermore, from the moment a student with a disability enters the school space, the connection between family and school becomes inevitable. Analyzing this relationship becomes relevant for enabling the articulation of actions developed by these institutions, highlighting the importance of the family in the educational process, the need for monitoring, assistance, guidance and care in specific care, in the regular classroom and at home. Faced with the challenges posed to the school institution by Brazilian society in contemporary times, the study presents relevant data for researchers dedicated to investigating the interaction between family and school in popular contexts.

Keywords: Family. School. Relationship.

⁴⁷**Graduação:** Pedagogia - Universidade Federal do Amapá – UNIFAP; **Pós-graduação:** Especialização *Latu Sensu* em Psicopedagogia Institucional - Faculdade de Tecnologia do Amapá - META; **Mestrado:** Ciências da Educação - UAA- UNIVERSIDADE AUTÔNOMA DE ASSUNÇÃO.

1. INTRODUÇÃO

Pode-se afirmar que existem duas instituições de extrema importância para o processo educativo da criança com deficiência: a família e a escola, as quais tem entre outros o objetivo de conduzir a criança corretamente para que se torne um adulto responsável, crítico e com autonomia.

A família é a primeira instituição mediadora no processo de desenvolvimento do ser humano. É no seio familiar que a criança aprende a respeitar, partilhar, ter compromisso, disciplina, a administrar conflitos e a interagir com o mundo ao redor. Faz-se notável a extrema importância da família perante o desenvolvimento do indivíduo, podendo-se assim dizer que dentro da família, os pais ou quem cumpre como tal este papel, são os maiores responsáveis por este sujeito.

A presença e acompanhamento da família, na vida de qualquer criança, é muito importante para o seu desenvolvimento pleno. Seu papel é o de oferecer-lhe um lugar onde possam desenvolver-se com segurança e aprender a se relacionar em sociedade. Este esforço torna-se, sem dúvida, mais difícil para as famílias dos deficientes. Quando isto acontece, se exige de cada membro familiar uma redefinição de papéis, cobrando-se deles mudanças de atitudes e novos estilos de vida.

Outra instituição que também contribui para o desenvolvimento da criança é a escola, a qual tem a função de transmitir os conhecimentos científicos, culturais e outros acumulados ao longo da história da humanidade de forma sistematizada. A escola tem o papel de possibilitar aos estudantes o acesso ao conhecimento historicamente construído, sistematizando-o de forma a facilitar a apropriação dele pelas crianças. Porém muitos desses conhecimentos estão atrelados ao cotidiano delas e, portanto, extremamente relacionados à vida familiar e até a outros contextos de sua convivência.

É importante que a escola seja um espaço acolhedor onde o aluno sinta prazer em estar presente. A infraestrutura e a forma de organização escolar devem ser bem planejadas, proporcionando aos alunos um espaço acolhedor onde ele possa desenvolver suas funções sociais, cognitivas ou motoras.

2. INTERAÇÃO ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

A inclusão das pessoas com deficiência (PcD) é marcada por lutas, e vem ganhando destaque com o passar do tempo. A literatura aponta que o processo histórico foi influenciado pela cultura europeia com estratégias voltadas para diretamente esse público, como relata Souza (2016) “as Santas Casas de Misericórdia: em Salvador no ano de 1549; no Rio de Janeiro em 1552; em São Paulo, provavelmente em 1599 e no Maranhão em 1653, onde se teve o início do atendimento à PcD”.

No Brasil, um dos primeiros locais para atendimento as PcD foi Hospício Dom Pedro II, que era vinculado à Santa Casa de Misericórdia no Rio de Janeiro. Com o surgimento da República, a Santa Casa de Misericórdia foi desativada, passando, em 1904, a ser denominado Hospital Nacional de Alienados. Esse marco histórico deu origem pela primeira vez, a um pavilhão à criança com deficiência. Em 1854, surge o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, hoje chamado Instituto Benjamin Constant (IBC) e em 1856 o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, atualmente denominado de Instituto Nacional dos Surdos (INES).

Devido ao déficit de iniciativas voltadas para com as PcD, a comunidade começa a fazer movimentos por meio de organizações voltadas a assistência nas áreas de saúde e educação. Surgem, então, as Sociedades Pestalozzi em 1932 e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) em 1954. Ambas se tornam Federações: a Federação

De acordo com Spini (2016) ainda durante o período de 1950 “com o surto de poliomielite, surgem centros de reabilitação física por iniciativa de estudantes de Medicina com o uso de métodos e paradigmas do modelo de reabilitação do pós-guerra”

O autor Sasaki (2019) reforça ainda que sob essa luz, surge à compreensão de que “a deficiência tem sido percebida como uma estrutura constituída por fatores do corpo humano: lesão, perda ou ausência de membros, anomalia” (p. 3), além de insuficiência, déficit e disfunção. E, como esses fatores existem dentro do corpo, são frequentemente confundidos com doenças, trazendo a falsa ideia de que deficiência e doença teriam o mesmo significado. Essa concepção foi determinante para que houvesse uma visão da deficiência como doença permitindo a discriminação, exclusão e rejeição desse público.

Como visto a história da PcD é marcada por discriminação e lutas, para Sassaki (2019) diz que esse contexto de lutas foi estruturado em quatro etapas:

[...] na primeira etapa da história das PcD, chamada exclusão (da Antiguidade até o século 19), predominou o modelo de rejeição social, deixando as pessoas abandonadas à própria sorte, longe da sociedade que se considerava valorosa, normal e útil [...] Na segunda etapa, a da segregação (1910), a sociedade e o governo – por caridade ou conveniência - confinavam essas pessoas em instituições terminais, prestando-lhes alguma atenção básica: abrigo, alimentação, vestuário, recreação [...] Na terceira etapa, conhecida como integração, quando surgiram serviços públicos e particulares de reabilitação física e profissional (anos 40) e sob a inspiração da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Finalmente, na quarta etapa, a inclusão (a partir da década de 90 do século 20) teve suas sementes plantadas pelos movimentos de luta das próprias PcD, esta etapa foi fortalecida pelo lema ‘Participação Plena e Igualdade’ (p. 14-16).

Como enfatizado na fala da autora, no início dos anos 40 as PcD começaram a ser consideradas pessoas de direitos, tendo atendimentos direcionados a reabilitação e a sua inserção na comunidade. Contudo, foram poucos os indivíduos que tiveram a rara

2.1 Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Assim, diante dos dispositivos legais que regulamentam o ensino inclusivo, é necessário a admissão de práticas pedagógicas inovadoras, não somente nas salas de aula, proporcionando uma aprendizagem significativa. Como visto anteriormente, a educação especial se constitui como uma estratégia de ensino que transcorre todos os níveis, vindo desde a educação infantil até os demais níveis e modalidades, realizando o AEE para identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade.

Tal atendimento é de direito do aluno ao AEE sempre que for necessário conforme suas particularidades e necessidades, e tal atendimento deverá ser realizado por meio do serviço de apoio especializado, caso o aluno não tenha possibilidade de cursar aulas na classe comum, como descrito por Seno & Capellini (2019) “muitas famílias continuaram matriculando seus filhos com comprometimentos mais evidentes nas classes ou escolas especiais, quer seja por opção, quer seja pelas inúmeras barreiras enfrentadas diante das tentativas de ingresso em uma escola de ensino regular” (p. 294).

Neste sentido, o AEE deve garantir o reconhecimento e atendimento das particularidades de cada aluno com deficiência, como exposto por Souza (2019) o atendimento especializado é de suma importância, uma vez que este é direcionado as necessidades do aluno, levando em consideração: ritmo de aprendizagem e suas peculiaridades individuais, de maneira que os alunos possa desenvolver sua autonomia,

desprendimento, aprendizagem, facilitando também a aquisição de seus valores, além de favorecer a compreensão de conhecimentos relacionados à aplicação de situações de vida cotidiana, contribuindo assim para o desenvolvimento das potencialidades de cada aluno proporcionando a aquisição de habilidades inter e intrapessoais, contribuindo para que o aluno construa gradualmente os seus conhecimentos, pelos processos de avanços e recuos inerentes ao seu próprio ritmo, evoluindo a cada passo.

Logo, serviço de apoio são reconhecidos como conquistas fundamentais para a inclusão na educação, tal política assegura a matrícula das PcD na escola comum e estabelece diretrizes para a criação de políticas públicas e práticas pedagógicas voltadas à inclusão escolar, proporcionando a articulação com os docentes da classe comum e fornecer orientação aos familiares, uma vez que segundo Christo & Mendes (2019) somente o atendimento “não garante o desenvolvimento e a qualidade da aprendizagem do estudante com deficiência em sala de aula”.

Diante das estratégias pedagógicas e de acessibilidade levantadas nesse documento, fica claro a relevância em relação ao AEE.

Conforme Souza (2019) o AEE é uma:

[..]Modalidade de ensino que veio para ajudar no desenvolvimento escolar e social dos alunos deficientes que estão no processo de ensino aprendizagem nas escolas públicas Municipais/Estaduais assegurados em todas as etapas e modalidades da educação básica, o mesmo é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e o atendimento deve ser realizado no turno inverso ao da classe regular, na própria escola ou em outra que tenha estrutura e a oferta, assim como em centro especializado que realize esse serviço educacional (p. 14).

Portanto o AEE deve ser organizado institucionalmente nas escolas, seja elas públicas ou privadas, com um espaço para a efetivação desse atendimento. Em nenhuma hipótese deve-se confundir o AEE com o reforço escolar nem com o atendimento clínico, nem tão pouco como substituto dos serviços educacionais comuns.

Contudo, para que aconteça efetivamente o AEE as escolas precisam conter um espaço físico adequado, recursos, equipamentos, formação continuada de professores em serviço, integração da educação especial nos PPP. Por meio desse e de outros tipos de atuação, o AEE é introduzindo pouco a pouco nas escolas comuns e redesenhando os seus contornos educacionais, embora não estejam ainda, de fato, envolvidas com a inclusão no ambiente escolar.

2.2 O papel dos envolvidos na educação especial

Este capítulo faz uma abordagem sobre as contribuições do professor do AEE e de suas práticas educacionais para o melhor aprendizado do aluno, além de apresentar aspectos sobre os alunos do AEE, e por fim, a participação do coordenador pedagógico no processo de inclusão do educando com deficiência.

Ao pensar no atendimento especializado, é importante deixar claro é necessário que tanto o professor da classe comum quanto o do AEE trabalhem em parceria com a escolarização oferecida pelo ensino regular, considerando as habilidades e as necessidades educacionais específicas dos estudantes.

Todavia, para que o professor do AEE venha trabalhar de forma efetiva é preciso que ele seja capacitado para tal atuação, como apontado por Seno & Capellini (2019) o docente da educação especial durante a sua formação inicial e continuada dever construir os:

conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar do trabalho nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (p. 297).

Todo esse aporte adquirido com a formação dará ao educador no AEE meio para se reinventar sempre que necessário visando facilitar o processo pedagógico, uma vez que segundo Araújo & Ferreira (2019) o professor “transmite o que sabe, de modo que aprende ao ensinar, logo, o conhecimento está em constante processo de construção” (p. 66). E dentre suas funções estão: observar a realidade do aluno, identificar problemas e criar possibilidades adequadas para a superação dos empecilhos que o impedem de se desenvolver plenamente na escola e na sociedade.

Além do mencionado o educador também tem o seu papel de produzir materiais de apoio ao processo de ensino-aprendizagem, tais como: transcrever, adaptar, confeccionar, ampliar, gravar, de acordo com as necessidades dos alunos.

Concernente, ao professor acompanhar o uso dos materiais em sala de aula e verificar a funcionalidade e aplicabilidade, os efeitos, possibilidades, limites, e distorções

do uso na sala de aula, na escola e na casa do aluno, bem como orientar o docente do ensino regular e familiares do aluno a utilizar materiais e recursos, e promover formação continuada, para os professores do ensino comum e para a comunidade escolar em geral, condizendo com Silva, Silvério & Vieira (2021) no sentido de que “as práticas pedagógicas inclusivas no contexto escolar demandam sistematização, profissionais qualificados, recursos adaptados e uma organização curricular que atenda às necessidades específicas dos alunos”.

Assim é importante a prática colaborativa entre os professores, como destaca Christo & Mendes (2019), além disso, é válido proporcionar também condições para que o docente venha realizar o seu trabalho: como tempo para o planejamento em conjunto, formações, mudanças nas políticas e práticas escolares.

Entre as atribuições do professor de AEE cabe-lhe uma gama de atividades e conhecimentos muito amplos, e que muitas vezes se torna inviável ter um profissional capaz de realizar plenamente e com eficácia tantas responsabilidades, ainda mais quando estes afazeres ainda necessitam de uma formação específica de acordo com as demandas relativas às diversas deficiências passíveis de atendimento na SRM, além de alunos com TGD e altas habilidade/superdotação.

O professor do AEE deverá conhecer e descrever o contexto educacional ao qual o aluno está inserido, dificuldades e habilidades, para só então dar início ao estudo de caso, sendo através deste, que o professor será capaz de conhecer os aspectos cognitivos, motores e socioafetivo do aluno e assim construir um perfil dele.

Para tal, o profissional do AEE elabora o Plano Educacional Individualizado (PEI) para desenvolver as atividades educacionais específicas para cada aluno de acordo com as suas necessidades, favorecendo assim a inclusão escolar, como exemplificado por Redigi & Mascaro (2020) é válido pontuar que o “PEI deve ser realizada em colaboração com diferentes atores da escola: professores do ensino comum, professores especialistas, familiares e o próprio aluno (quando for possível)” (p. 150). Sendo assim, antes da elaboração de um plano voltado para esse público é necessário refletir sobre as atividades pedagógicas direcionadas, atenderão assim às reais necessidades dos alunos.

Como visto, o PEI auxilia o docente no desenvolvimento das atividades promovendo a inclusão dos alunos, Mascaro (2018) expõe ainda que “o PEI permite um acompanhamento mais sistemático do desempenho acadêmico desse educando,

preferencialmente quando é elaborado e implementado em parceria com o professor do ensino comum”.

Todavia, como relatado por Sonza, Vilaronga & Mendes (2020) o PEI não é de fato exigido em grande parte das escolas, mesmo diante da sua relevância para o acompanhamento e desenvolvimento do público em questão.

De acordo com Mascaro (2018) um PEI é um instrumento para organizar o trabalho pedagógico de professores e especialistas com relação ao processo educacional dos estudantes, promovendo a acessibilidade.

Para que o professor do AEE desenvolva esse complexo trabalho de forma eficaz, um dos fatores essenciais é uma formação voltada para educação inclusiva. O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, aponta a necessidade da formação continuada dos educadores das salas de AEE para atender às necessidades específicas de seus alunos, como, por exemplo, a necessidade do aprendizado da educação bilíngue em situações em que haja estudantes surdos ou com deficiência auditiva ou do ensino do braile para estudantes cegos ou com baixa visão.

Por fim, sob essa ótica o profissional do AEE, deve sempre estar apto para as diversas situações relacionadas a cada especificidade dos estudantes, desta forma é importante que formação do docente envolva as diversas áreas de conhecimentos de forma integrada e permanente.

2.3 Práticas do professor em sala de aula

Existe a necessidade de abrir espaço para a diversidade respeitando e valorizando o outro, tendo em vista que as pessoas com necessidades especiais são tão importantes como qualquer outra, mas para que isso aconteça faz-se necessário que o professor trabalhe numa perspectiva inclusiva, ensinando as crianças pequenas, a importância do respeito e valorização do próximo (p. 149).

Assim sendo, levando em consideração a criança com necessidades especiais, é de responsabilidade do poder público garantir o direito de as crianças se apropriarem do conhecimento historicamente construído pela humanidade nas instituições de educação infantil, colaborando Martim (2019) diz que essa concepção de educação se responsabilizar pelas especificidades da criança “e rever princípios no que diz respeito à infância, as relações entre classes sociais, às responsabilidades da sociedade e a função do Estado diante de crianças pequenas”.

Todavia, para rever tais princípios se faz necessário: a elaboração, o planejamento e a execução de propostas pedagógicas e curriculares de qualidade, visando as especificidades do aluno.

Com a integração de crianças com deficiência nas classes regulares, houve a necessidade de mudanças de atitudes do professor do ensino regular, segundo Barros, Silva & Costa (2015) essas mudanças de comportamento de forma que contemplem as especificidades dos alunos com PcD. Assim, os docentes passam a ter acréscimo de responsabilidades que advêm da necessidade de dar respostas, em termos educativos, a alunos ditos diferentes, como menciona Schroeider (2019) além de responsabilidade o professor precisa ter o compromisso com o aluno, “dando apoio, não somente nos conteúdos de natureza cognitiva, mas também, para que este se torne um cidadão participativo na sociedade como um todo”.

Um dos pilares para a construção da inclusão escolar é uma política de formação dos educadores, uma vez que é o momento em que o profissional constrói o seu caráter, colaborando Castro & Alves (2018) relatam que identidade que cada docente adquire é individual, ou seja, “não pode ser comparada, rotulada ou padronizada, pois é um sujeito único e dotado de características que não podem ser categorizadas e hierarquizadas”.

A política de formação de professores para inclusão de estudantes com deficiência é preconizada desde a LDB, na qual Brasil (2013) define que os sistemas de ensino devem assegurar professores capacitados para oferecer uma educação de qualidade com currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específicos que atendam às necessidades desses educandos. No entanto, anos após a promulgação desta Lei ainda é possível constatar que os professores da escola básica se consideram despreparados para o trabalho com estudantes com deficiência.

Para Sousa (2015) o ambiente escolar dever se adaptar e proporcionar aos alunos a oportunidade de conviver socialmente, sendo assim necessário que a comunidade escolar, principalmente os professores tenham conhecimento sobre a especificidade dos alunos.

Outro ponto que também contribui para possíveis dificuldades no processo de educação-aprendizagem é que em muitos casos o professor não tem o real conhecimento do potencial dos alunos, nesse caminho Pimentel (2012) diz que alguns docentes “desenvolvem uma visão de que o aluno é incapaz, e acabam por abandoná-lo, não

favorecendo situações de interação que possibilitem o avanço cognitivo e o desenvolvimento desse sujeito".

Dessa maneira, Santos & Lima (2020) complementam dizendo que o processo de "inclusão educacional requer professores preparados para atuar na diversidade, compreendendo as diferenças e valorizando as potencialidades de cada estudante de modo que o ensino favoreça a aprendizagem de todos".

A formação adequada do professor só cria uma imagem de inclusão, enquanto na verdade Pimentel (2012) relata que o fato do aluno estar matriculado e frequentando a classe regular não significa estar envolvido no processo de aprendizagem daquele grupo. Logo, a garantia do acesso dos alunos à escola regular ou ao AEE por si só não garantir a igualdade em relação ao processo educacional, visto que para isso acontecer é necessário o apoio do docente, e principalmente que este seja devidamente preparado para atender os alunos.

Assim, é preciso repensar o papel das escolas, a atuação do professor e, portanto, a sua formação, colaborando Castro & Alves (2018) isso é necessário para um "novo modelo de Educação que tem como premissa básica incluir e ofertar uma pedagogia comum e ao mesmo tempo válida para todos os educandos, ressaltando os saberes teóricos e práticos oriundos principalmente dos cursos de formação inicial de professores".

O professor de classe comum deve atuar como facilitador no processo de inclusão, e para tanto, precisa conhecer os elementos necessários para atuação com seu aluno que tem deficiência, a fim de identificar as suas especificidades e seu potencial de desenvolvimento, para, então, poder desenvolver atividades mais eficazes, contribuindo para que esse aluno atinja um nível mais elevado de desenvolvimento e se beneficie do processo de inclusão.

Concernente é importante à parceria entre os professores de SRM e os professores de sala regular para que seja mais efetivo e produtivo o desenvolvimento dos alunos atendidos pelo AEE e há necessidade de se compreender a forma como essa relação vem sendo estabelecida, colaborando Souza & Damázio (2019) ponderam que professor que atuar na educação especial necessita desenvolver suas ações na perspectiva inclusiva, tendo um olhar diferenciado para esses sujeitos, que possuem inúmeras possibilidades.

Contudo, a construção de metodologias pedagógicas inclusivas nem sempre ocorre, e uma das principais justificativas é a falta de diálogo, justificada pela falta de tempo e de apoio da gestão escolar e de conhecimento, a pesquisa realizada por Castro & Alves (2018) aponta como justificativa:

[...]Não se sentirem preparados para trabalhar com alunos com necessidades educacionais específicas e enfrentar os dilemas da Educação. Enfatizam que a sua formação apresenta diversas lacunas que os tornam ineficientes. Currículos fragmentados, disciplinaridade e a dicotomia teoria prática reforçam a fragilidade dos cursos de formação inicial (CASTRO & ALVES (2018) p. 8).

2.4 A instituição família

O presente capítulo traz uma abordagem acerca da instituição familiar, em especial a família que tem aluno com deficiência, focando na importância do grupo familiar no desenvolvimento da criança.

Sabe-se que a família, é há muito tempo na sociedade, a primeira instituição da qual a criança faz parte e que tem como incumbência promover o bem-estar e a formação do indivíduo, dando início a sua socialização, para André & Barboza (2018) “é por meio das relações que a criança estabelece com a família que ele aprende valores morais, culturais e crenças, portanto, tem um grande valor e impacto na formação da criança”.

De acordo com o autor acima mencionado, a família possui diversos papéis a serem desempenhados pelos indivíduos que a compõe, e são justamente essas ações que são responsáveis pela formação dos novos membros. Dessa forma, a família é vista como um sistema social responsável pela transmissão de valores, crenças, ideias e significados que estão presentes nas sociedades.

Para Caiola (2017) a família tem a função social de proporcionar a conquista de diferentes status, como o étnico, o nacional, o político, o educacional, dentre outros. Por meio disso, compreende-se que a família evidentemente é o primeiro âmbito de contato que o indivíduo possui, para assim, perceber o mundo e socializar-se.

Toda família tem o seu próprio modo de funcionar, portanto nenhum modelo ou constituição familiar é melhor do que o outro, e as relações entre os familiares promovem cuidados básicos aos seus membros.

2.5 A relação entre a família e a escola

Este tópico traz um enfoque sobre a relação da família com o ambiente escolar, as possíveis contribuições da família na inclusão do aluno com deficiência no desenvolvimento educacional, assim como o contexto da Escola Estadual São Lázaro.

A família é uma instituição privilegiada da educação, pois nela começa a existência do homem e nela reside o meio natural e mais adequado para o indivíduo se promover como pessoa.

De acordo com Muniz, Muniz & Viana (2018):

[...] a família, principalmente aquela detentora de um de seus membros com deficiência, ainda precisa ter consciência de que a Educação é um direito de todo cidadão, e de que, por isso, é sua responsabilidade matricular o filho na escola, para que este não tenha seus direitos violados (p. 185).

Mesmo a criança tendo os seus direitos garantidos em lei, ainda se observar casos em que não há a efetividade na prática, como relatado por Silva, Moreira, Oliveira, Silva & Carvalho (2018) “em algumas ocasiões, algumas delas não conseguem de fato permanecer na escola, por que são compreendidas de uma forma inadequada, por apresentarem dificuldades de aprendizagem ou, até mesmo, algum tipo de distúrbio ou transtorno mais grave” (p. 216).

O papel que a família desempenha na educação de crianças com deficiência não difere, de forma muito significativa, da educação dada às outras crianças. Contudo, a participação e a colaboração dos pais no processo educacional dos alunos com deficiência é um fator imprescindível para o seu desenvolvimento, principalmente quando ela começa a frequentar a escola.

Nesta perspectiva, para Silva et al. (2018) a inclusão não se limita apenas em ajudar os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem na escola, pelo contrário:

[...] promove a inclusão de crianças com deficiências diversas, transtornos e demais bloqueios, incentiva e apoia os professores, funcionários e pais para que se obtenha sucesso na corrente educativa geral, por meio da luta pelos direitos a educação inclusiva de todos que dela precisam (p. 217).

Assim, a família deve acompanhar e sentir-se parte integrante do processo de inclusão da PcD, visto que “o processo de inclusão deve ser pensado por todos aqueles que trabalham de forma direta e indireta com a pessoa com deficiência, pois nossa compreensão de inclusão vai além da escola e se alastra por toda a sociedade” (SILVA, 2015, p. 23).

Os pais das crianças com deficiência encontram grandes obstáculos na educação de seus filhos, e a participação da família, neste processo, é o que determinará o desenvolvimento educacional desses indivíduos. É muito comum os pais se sentirem ansiosos, inseguros e preocupados nesse momento. A entrada no espaço escolar sensibiliza e aumenta a ansiedade da família, pois todos passam a vivenciar novas situações.

É fundamental que a família saiba que o seu filho com deficiência tem os mesmos direitos educacionais de todas as outras crianças, como está previsto nas leis da inclusão escolar. Ou seja, a criança com deficiência tem o direito de frequentar os espaços escolares comuns a todos e os pais devem exigir esse direito, fazendo com que isso se torne uma realidade.

Os autores Paula, Lezana, Zonta, Santos, & Seleme (2015) salientam que quando se refere “à educação das crianças, de modo geral, em especial àquelas com necessidades educacionais especiais, é de suma importância que a escola busque promover a colaboração dos pais” (p. 135). Mas, embora todos estejam de acordo quanto à importância da participação dos pais é, no entanto, preciso delimitar quais as possibilidades de intervenção dos pais, quais os seus direitos e quais os aspectos educacionais em que pode haver uma margem ampla de colaboração.

No que se refere à participação dos pais, estes podem colaborar oferecendo informação pormenorizada sobre o seu filho através de dados resultantes da avaliação pessoal e disponibilizando dados provenientes de relatórios clínicos, psicológicos ou pedagógicos e participando na avaliação com educadores ou professores dos progressos verificados.

No âmbito da programação e planificação é fundamental a colaboração dos pais, porque estes podem informar a escola sobre as características do contexto familiar de modo que possam ser contempladas no processo educativo.

Assim, os pais colaboram no processo de planeamento e de programação educativa, informando a escola sobre os recursos do meio em que a criança vive e que podem ser úteis para o seu processo educativo.

Ainda no que se refere à participação do grupo familiar, de acordo André & Barboza (2018) além de trabalhar o desenvolvimento da criança “a família deve saber que ela também desempenha um importante papel para a evolução da criança, visto que,

valores morais, desenvolvimento do lado afetivo e estimulação do cognitivo também é papel familiar, apesar de também ser trabalhado na escola”.

Concernente à educação das crianças, sobretudo das crianças com deficiência, é fundamental, portanto, que a escola promova a colaboração dos pais, como destacado por Silva et al. (2018):

[...] a participação e o apoio da família durante as fases da aprendizagem, vendo os pais como personagens principais na aquisição dos primeiros conhecimentos, pois, ao contrário do que muitos pensam, não é na escola que o desenvolvimento se inicia; é dever da família começar a ensinar e educar a criança para que depois, ela possa aprimorá-los em uma instituição de ensino (p. 215).

Nesse sentido, entende-se que a participação da família é essencial nesse momento de inclusão na vida da criança com deficiência, pois ela precisará de apoio, desde o diagnóstico até as formas de tratamento e intervenção clínico e pedagógico.

A instituição familiar, assim como a escola possuem extrema importância no processo de desenvolvimento e formação dos indivíduos, é a primeira instituição mediadora no processo de desenvolvimento do ser humano, “sendo responsável por mediar os padrões, as normas, os princípios, modelos a serem seguidos, a cultura, entre outros” (SANTOS, 2020, p. 18). Mediante esse contato a criança aprende a respeitar, partilhar, ter compromisso, disciplina, a administrar conflitos e a interagir com o mundo ao seu redor, assim “são inseridos no indivíduo os valores culturais como crenças, comportamentos e modo de compreender o mundo, os quais os levarão a entender, quais são as suas responsabilidades como cidadão” (SANTOS, 2020, p. 11).

Concernente, a família em parceria com a escola contribuem para a construção e transmissão do conhecimento culturalmente organizado auxiliando para o avanço da aprendizagem das crianças (ZOADELLI, 2018).

Sendo assim, tal relação entre família e escola é essencial no processo de formação da criança, nos seguintes aspectos destacados por Santos (2020) que são tanto no:

[...] êxito do processo educacional como o da não apropriação do aprendizado, neste sentido, a família e a escola são peças fundamentais quando o tema é desenvolver ações que estimulem, incentivem e ajudem no crescimento e no desenvolvimento do aluno. É muito importante que haja um diálogo entre a família e a escola para facilitar o processo de aprendizagem do aluno (p. 11).

Neste contexto, de acordo com Rodrigues (2018) “a família passa a ser entendida como extensão do processo de ensino e aprendizagem, e, por isso, ganha importância na compreensão do êxito escolar”.

Conforme André & Barboza (2018) a família desempenha um importante papel para a evolução da criança, uma vez que os valores morais, além disso a família igualmente tem dever de trabalhar o desenvolvimento afetivo e estimulação do cognitivo da criança, funções essas que também são desempenhadas na escola. Além do mencionado, os autores reforçam que o processo de desenvolvimento da criança não é responsabilidade tão somente da escola ou da família, pelo contrário “esse processo de humanização do indivíduo só obtém um resultado produtivo quando ambas as partes cooperam para o desenvolvimento da criança como um todo” (André & Barboza, 2018, p. 10).

A autora Oliveira (2018) relata que o grupo familiar e a escola devem estar em uma relação de sintonia, onde:

[...] a família e a escola possuem uma grande tarefa, pois nelas é que se formam os primeiros grupos sociais de uma criança. Entretanto, a escola deve sempre envolver a família dos educandos em atividades escolares, não só para falar dos problemas que envolvem a família atualmente, mas para ouvi-los e tentar engajá-los em algum movimento realizado pela escola como: projetos, festas, desfiles escolares, entre outros (p. 14).

Percebe-se que neste espaço que a criança aprende a lidar com normas e regras sociais, fatores que contribuem para o crescimento psicológico, potencializando desenvolvimento de conhecimentos sobre diferentes aspectos da vida e aprendizados sobre como fazer escolhas adequadas às distintas situações do cotidiano.

Para Correia, Moraes, Dantas & Araújo (2018) a escola também contribui para o desenvolvimento da criança, a qual tem a função de transmitir os conhecimentos científicos e outros acumulados ao longo da história de forma sistematizada, porém segundo a escola não pode pautar-se em transmitir conhecimentos, mas, por meio de um espaço de discussão e análise crítica dos conteúdos, em possibilitar que os alunos ativamente construam conhecimentos.

Logo, a escola deve primar por um planejamento do ensino vinculado à realidade social dos alunos, contribuindo assim para a contribuição do conhecimento de forma significativa.

Correia et al. (2018) e colaboradores reiteram que:

[...] o planejamento de ensino não pode ser um processo desvinculado da realidade social, cultural dos alunos, assim como não é e nem pode ser um documento neutro, mecânico e burocrático [...]; ao contrário, o planejamento de ensino deve contribuir para a construção de uma prática pedagógica política, produtiva e transformadora (p. 138). Como visto, o contexto social deve fazer parte do planejamento escolar, visto que isso favorecer a

aprendizagem significativa, valorizando assim o conhecimento que o aluno traz de casa, como menciona Correia et al. (2018)

Diante do exposto fica evidente a importância e responsabilidade que o grupo familiar possui no desenvolvimento da criança, pois é o momento de formação, tanto educacional quanto emocional, para Costa, Silva & Souza (2019) ambos são “completamente necessários para o desenvolvimento integral do aluno, ou seja, a participação da família na escola e a sensibilidade da escola para perceber, analisar e receber as demandas familiares” (p. 2). Nesta perspectiva, tanto a escola como a família são responsáveis pelo pleno desenvolvimento da criança.

As crianças com deficiência devem ser integradas no ensino regular, pois a escola é um meio privilegiado de contato, de abertura das crianças umas às outras, de um convívio saudável e imprescindível na formação global de qualquer indivíduo. Assim, é importante e necessário que o aluno com deficiência participe em todas as atividades escolares com a ajuda de materiais e estratégias adequadas à sua condição, para que se anulem ou minimizem as suas dificuldades, Silva, Kraeski & Trichês (2013) destacam que na perspectiva de contribuir significativamente para o desenvolvimento dos alunos a escola deve obrigatoriamente favorecer a inserção do cotidiano na educação escolar do aluno, de modo que venha propiciar o desenvolvimento de capacidades, favorecendo melhor compreensão e a interação com os fenômenos sociais e culturais, possibilitando assim aos alunos usufruir melhor do processo de ensino aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No trabalho apresentado, se conclui a necessidade de construir alianças sólidas entre a escola, a família e a comunidade para avançar no direito de todos os alunos a uma educação inclusiva. Parte-se da necessidade de transformar os ambientes educacionais para avançar nessa direção. A partir de uma visão sistêmica dos suportes na escola, em um primeiro momento se analisa o papel da família e da comunidade nesse processo, trata-se de compartilhar uma visão conjunta do que entendemos por construir uma relação colaborativa com famílias a partir de uma abordagem centrada na família. abordagem e, finalmente, algumas diretrizes são oferecidas para ajudar a construir essas alianças.

Nosso ponto de partida foi necessidade de transformar os ambientes educacionais para caminhar nessa direção. Primeiramente, discutiremos sobre a família

e a comunidade nesse processo, a partir de uma visão sistêmica dos apoios na escola. O trabalho, também, diz respeito ao que significa construir e desenvolver a parceria entre profissional e família a partir de uma abordagem centrada na família. Por fim, oferece algumas diretrizes que contribuem para a construção dessas alianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALAMINOS, C. (2018). *Fundamentos da educação especial: aspectos históricos, legais e filosóficos*. Indaial: UNIASSELVI. Recuperado de <https://www.uniasselvi.com.br/extranet/layout/request/trilha/materiais/livro/livro.php?codigo=29978>.

ALMEIDA, L.A.A., MAGALHÃES, P.M.V.S., & GONÇALVES, C.L. (2019). Direito à educação como princípio de justiça social: um olhar para as políticas avaliativas e suas reverberações no cenário curricular. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, Vol.17, Núm.3, p. 1075-1100.

AMORIM, J.F.G, RAFANTE, H.C., & CAIADO, K.R.M. (2019). A organização política das pessoas com deficiência no Brasil e suas reivindicações no campo educacional. *Revista Educação Especial*, Vol. 32, p. 1-23. Recuperado de <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/38129/html>. DOI <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X38129>.

André, E.L., & Barboza, R.J. (2018). A importância da parceria entre a família e a escola para a formação e desenvolvimento do indivíduo. *Revista Científica Eletrônica da Pedagogia*. Ano XVII, Núm. 30. Recuperado de http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/lupTy4EkojpUN2D_2018-10-6-10-36-41.pdf.

BARBOSA, D.S., FIALHO, L.M.F., & MACHADO, C.J.S. (2018). **Educação inclusiva: aspectos históricos, políticos e ideológicos da sua constituição no cenário internacional**. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, Vol. 18, Núm. 8, p. 1-20.

BARROS, A. B., SILVA, S. M. M., & COSTA, M. P. R. (2015). **Dificuldades no processo de inclusão escolar: percepções de professores e de alunos com deficiência visual em escolas públicas**. *Bol. Acad. Paulista de Psicologia*, Vol. 35, Núm. 88, p. 145-163.

BAPTISTA, C.R. (2013). *Ação pedagógica de educação especial: Para além do AEE*. In: Jesus, D. M., Baptista, C. R., & Caiado, K. R. M.; Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Araraquara, S.P: Junqueira&Marin.

BENDINELLI, R.C. (2018). *Atendimento educacional especializado (AEE): pressupostos e desafios*. Recuperado de <https://diversa.org.br/artigos/atendimento-educacional-especializado-pressupostos-desafios>

BEZERRA, G.F. (2021). **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: por uma (auto)crítica propositiva.** *Roteiro, Joaçaba*, Vol. 46, p. 1-26.

BRANDÃO, A.V. (2019). **Inclusão de alunos com síndrome de asperger.** *Educar FCE / Faculdade Campos Elíseos*, Vol. 18, Núm. 01, p. 132-138.

CASTRO, P.A., & ALVES, C.O.S. (2018). **Formação docente e práticas pedagógicas inclusivas.** *Revista multidisciplinar de ensino, pesquisa, extensão e cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues*, Vol. 7, Núm. 16, p. 3-25.

CHRISTO, S.V., & MENDES, G.M.L. (2019). **Ensino colaborativo/coensino/bidocência para a educação inclusiva: as apostas da produção científica.** *Instrumento: Rev. Est. e Pesq. em Educação*, Juiz de Fora, Vol. 21, Núm. 1, p. 33-44.

COSTA, D.C. (2017). *Concepção dos docentes sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular* (Monografia de graduação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, Brasil. Recuperado de <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/4126/1/DCC14032018.pdf>
A Relação entre a ... 49

COSTA, M. A. A, SILVA, F. M. C, & SOUZA, D. S. (2019). **Parceria entre escola e família na formação integral da criança.** *Rev. Pemo*, Fortaleza, Vol. 1, Núm. 1, p. 1-14.

COSTA, M. J. S., & RAMOS, K. M. C. (2015). **Papel do coordenador pedagógico no acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem de alunos da educação básica.** *Revista de Administração Educacional, Recife*, Vol. 1, Núm. 1, p.118-133.

CUNHA, L.J.L., & NEGREIROS, F. (2019). **Inclusão de pessoas com deficiência intelectual na rede de ensino regular: uma revisão sistemática da literatura.** *Educação & Linguagem*, Ano. 6, Núm. 3, p. 37-53. Recuperado de https://www.fvj.br/revista/wp-content/uploads/2019/11/3_REdLi_2019.3.pdf.

FONSECA, V. (2016). **Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica.** *Rev. Psicopedagogia*, Vol. 33, Núm. 102, p. 365-384. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v33n102/14.pdf>.

FRANCO, R.M.S., & GOMES, C. (2020). **Educação inclusiva para além da educação especial: Uma revisão parcial das produções nacionais.** *Rev. Psicopedagogia*, Vol. 37, Núm. 113, p. 194-207.

FRICK, L.T. (2016). *Estratégias de prevenção e contenção do bullying nas escolas: as propostas governamentais e de pesquisa no Brasil e na Espanha* (Tese de doutorado). Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP, Presidente Prudente, SP, Brasil.

CAIOLA, A.M.F. (2017). *Família, deficiência e transições de vida: A reconfiguração de cenários familiares na deficiência* (Dissertação de mestrado). Instituto Politécnico de Portalegre, Portalegre, RN, Brasil. Recuperado de

<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/22729/1/Andr%C3%A9%20Caiola%20Tese%20de%20mestrado%20Final%20.pdf>.

HULLEN, A.C.N. (2018). **Cidadania e direitos sociais no Brasil: um longo percurso para o acesso aos direitos fundamentais**. Rev. secr. Trib. perm. revis. Ano. 6, Núm. 11, p. 213-227.

KONKEL, E. N., ANDRADE, C., & KOSVOSK, D. M. C. (2015). **As dificuldades no processo de inclusão educacional no ensino regular: a visão dos professores do ensino fundamental**. *Anais...* IX Encontro Nacional sobre Atendimento Escolar Hospital. III Seminário internacional de Representações Sociais. V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente, Curitiba, PR, Brasil.

LAZZARETTI, B. (2017). **A influência familiar no desenvolvimento das pessoas com deficiência**. *Revista Eletrônica de Ciências da Educação, Campo Largo*, Vol. 16, Núm. 1 e 2, p. 1-16.

MENESES, M.A.R., ALMEIDA, S., & SILVA, G.N. (2018). **Novos paradigmas para a pessoa com deficiência: a inclusão como marco no Estatuto da Pessoa com Deficiência**. 1. ed. João Pessoa: A União, 254 p. Recuperado de https://auniao.pb.gov.br/produtos/copy_of_livros/novos-paradigmas-para-a-pessoa-com-deficiencia.

MOURA, R.R., & VASQUES, R.F. (2018). **Do direito à educação à gestão escolar: caminhos percorridos no scielo (2007-2017)**. *Perspectiva, Erechim*. Vol. 42, Núm.160, p. 89-99.

MUNIZ, S.M., MUNIZ, R.F., & VIANA, T.V. (2018). **Serviço social e inclusão: a atuação do assistente social junto ao processo de inclusão das crianças com deficiência nas escolas de ensino regular**. *Revista de educação, linguagem e literatura*. Vol.10, Núm.1 p. 179 – 192.

OLIVEIRA, N. A. Q. (2018). **Interação entre escola e família no processo de ensino e aprendizagem da criança: análise da revista brasileira de educação especial** (Trabalho de conclusão de curso) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. PB. Recuperado de <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/14172/1/MAQO19112018.pdf>.

PAULA, J.B., & PEIXOTO, M.F. (2019). A inclusão do aluno com autismo na educação infantil: desafios e possibilidades. *Cadernos da Pedagogia*, Vol. 13, Núm. 26, p. 31-45.

PIMENTEL, S. C. (2012). Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In: Miranda, T. G. G. F. Teófilo A. (Orgs). O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

RODRIGUES, B.L.C. (2018). **A Caixa preta ainda não foi aberta: Uma revisão da literatura sobre a relação família-escola na educação infantil** (Trabalho de conclusão de curso). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Recuperado de <https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/12524/1/BRodrigues.pdf>.

SANTANNA, A. (2015). **A gestão escolar no contexto da educação inclusiva: a educação especial em questão.** *RELVIA, Juara/MT/Brasil*, V. 2, Núm. 1, p. 55-82.

SANTOS, R.M. (2020). *Parceria família-escola: reflexões acerca das contribuições da família no desenvolvimento dos alunos da educação infantil (Trabalho de conclusão de curso).* Faculdade Maria Milza, Governador Mangabeira, Bahia, BA, Brasil.

SASSAKI, R.K. (2019). **Por falar em classificação de deficiências.** *Revista brasileira de tradução visual.* Recuperado de <https://audiodescriptionworldwide.com/tag/modelos-medico-e-social-da-deficiencia/>.

Schroeider, C. F. A. (2019). A importância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem. *Educar FCE*, Vol. 18, Núm. 01, p. 570-581.

SENO, M.P., & CAPELLINI, S.A. (2019). **Nível de informação dos professores da educação especial sobre a Fonoaudiologia Educacional.** *Rev. Psicopedagogia*, Vol.36, Núm.111, p.293-304.

SILVA, B.E.D., MOREIRA, H.W.D., OLIVEIRA, A.B., SILVA, M.A.L., & CARVALHO, M.G. (2018). **Contribuições do Psicólogo Escolar no Processo de Inclusão de Crianças com Dificuldades de Aprendizagem na Escola.** *Rev. Mult. Psic*, Vol.12, Núm. 40, p. 214-227.

SILVA, G.B., KRAESKI, A.C., & TRICHÊS, P. (2013). **Documentos norteadores da educação para o ensino fundamental e a psicologia na Educação Física.** EFDeportes.com, *Revista Digital. Buenos Aires*, Año 18, Núm. 183. Recuperado de <https://www.efdeportes.com/efd183/documentos-norteadores-da-educacao.htm>.

SOUSA, M. J. S. (2015). **Professor e o autismo: desafios de uma inclusão com qualidade** (Monografia de especialização). Universidade de Brasília – UnB, Brasília, DF, Brasil.

SOUZA, A.P. (2016). **Relação escola e família de alunos com deficiência intelectual: o ponto de vista dos familiares** (Dissertação de mestrado). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, Brasil. Recuperado de https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/16709/1/Dissert_BotelhoMFC_v.final%5B27.10.14%5D.pdf.

SOUZA, A.P.S. (2019). **Contribuições do atendimento educacional especializado-AEE no desenvolvimento dos alunos com deficiência no ensino regular: desafios e perspectivas** (Monografia de graduação). Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, PB, Brasil. Recuperado de <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/20314/1/PDF%20-%20Ana%20Paula%20Silva%20de%20Souza.pdf>.

SOUZA, M.F., & DAMÁZIO, M.F.M. (2019). **Professor do atendimento educacional especializado na escola comum e as práticas metodológicas inclusivas.** *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, Vol. 23, Núm. esp. 1, p. 897-913.

SPINI, M.R. (2016). *Direitos humanos da pessoa com deficiência: percepção de mães e pais cuidadores* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, Brasil. Recuperado de <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/6225/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Marta%20Rezende%20Spini%20-%202016.pdf>.

VIEIRA, S.B. (2016). *Inclusão de alunos com deficiência intelectual. O que os professores querem saber: um guia de respostas às perguntas mais frequentes* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, Brasil.

VIEIRA, E.P., SOUZA, L.S., ALVES, C.M.S.D., & OLIVEIRA, R. (2018). **As condições de trabalho das coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil. *Proposições***, Vol. 29, Núm. 3, p. 467-491.

ZANATTA, M. (2016). *Gestão democrática e desafios para a escola inclusiva* (Monografia de especialização). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Santa Cruz do Sul, RS, Brasil. Recuperado de <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/151661/001004804.pdf?sequence=1>.

RESENHA: CHAÚÍ, Marilena.

“Brasil – mito fundador e sociedade autoritária.” São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1996 (2001). Col. História do Povo Brasileiro. (p. 57 a 87)

Raquel de Azevedo Silva⁴⁸

Rosângela Cabral Costa⁴⁹

Em “Brasil – mito fundador e sociedade autoritária”, a autora Marilena Chauí – uma das mais altas expressões da Filosofia no país – volta seu olhar para a ideia fundadora de nossa nacionalidade, escrevendo um ensaio em que se interpenetram Filosofia e História. O texto revela acuidade na reconstituição do passado e ampara-se em historiadores clássicos. Mas dele não se deve esperar uma obra de cunho historiográfico sobre a formação da sociedade brasileira. Trata-se de uma reflexão filosófica no campo do político, com grande abertura para a história.

Segundo Marilena Chauí, em “Brasil – mito fundador e sociedade autoritária”, o Brasil e a América não são “descobertas” ou “achamentos”, como se dizia no século XVI, mas “invenções históricas e construções culturais”.

Embora uma terra ainda não vista nem visitada, explica a filósofa, o Brasil “é uma criação dos conquistadores europeus”. “(...) O Brasil foi instituído como colônia de Portugal e inventado como “terra abençoada por Deus”, ase dermos credito a pero Vaz de Caminha, “nosso Senhor não nos trouxe sem causa” (CHAÚÍ).

Chauí ressalta que os principais elementos para a construção do mito fundador surgiram no período da conquista e colonização da América e do Brasil. A matriz de nosso mito fundador está na concepção teológico-política do poder. Nela encontram-se a “visão do paraíso” (a obra, isto é, a Natureza), a palavra (isto e, a história da benção a nos proteger desde seu ato de criação), e, por fim, a vontade (o Estado), ou seja, a sagração do governante que, por direito natural, obedece apenas a Deus e manda pela deste.

No que se refere ao primeiro elemento do mito fundador, a sagração da natureza, a autora enfatiza que a perspectiva é determinante na elaboração do mito fundador, que se desdobra na visão da Natureza como obra de Deus e estabelece o Brasil como “visão do paraíso” ou “Paraíso terreal”, no qual a ideia da existência de um jardim do Éden, cortado

⁴⁸**Graduação:** Licenciatura Plena em Letras – UNEMAT; **Pós-graduação:** Educação Infantil e Libras - CÂNDIDO MENDES.

⁴⁹**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia - Unemat / Universidade Estadual do Mato Grosso; **Pós-graduação:** Psicopedagogia Clínica e Institucional com ênfase em Educação Inclusiva - FAMA (Faculdade da Amazonia).

por rios de leite e mel, já estava presente nos escritos antigos e medievais. Chauí ressalta que é na Bíblia, no livro de Genesis e nos escritos medievais que são descritos, com detalhes, o oriente-paraíso, que localizava-se a oeste do mundo conhecido; onde homens e animais conviviam a primavera em harmonia, externa e abundancia de águas não havia fome, sede, doença ou sofrimentos; a vegetação era luxuriante e bela, a gente dócil simples, inocente e ordeiro, aqui está um dos elementos do mito fundador – a visão do Brasil como dom da natureza e presente de Deus a humanidade. Chauí aborda ainda que a letra do Hino Nacional e a Bandeira brasileira são símbolos da Natureza – “É o Brasil-jardim, o Brasil-paraíso”, terra de riqueza natural onde todos convivem pacificamente.

Em se tratando de um paraíso de infinita riqueza natural, dom divino e presente de Deus à humanidade, posta-se Deus como legislador supremo, havendo uma ordem jurídica natural criada por Ele, de forma que hierarquicamente se determina obrigações de mando e obediência, onde o grau superior comanda e o inferior deve-lhe obediência. Segundo Chauí, (1996, p. 64) de acordo com essas teorias, a ordem natural é que dentro de uma hierarquia de perfeições e poderes desejada por Deus, na natureza os seres são naturalmente subordinados uns aos outros, sendo que os índios por não terem crença alguma estão na escala de seres abaixo dos cristãos, estando naturalmente subordinados e sob o poder do conquistador.

Conforme enfatiza Chauí, “A escravidão dos índios e dos negros nos ensina que Deus e o Diabo disputam a Terra do Sol.” Assim sendo, segundo a mesma autora, há desde a colonização uma disputa entre Deus e o Diabo da e na própria Natureza: “o Mundo Novo está dilacerado entre o litoral e o sertão.” Ou seja, o litoral é onde a palavra de Deus frutifica, lugar do bem, e na mata bravia é o lugar do mal, onde o demônio está sempre disposto a atacar. No entanto, como ressalta Chauí (1996, p. 68) o Brasil é o solo nacional e possui uma qualidade primordial – “a cor que tinge o céu, a mata, a fauna e as raças porque, no dizer de Cassiano Ricardo, “parece que Deus derramou tinta por tudo”, uma obra prima divina, que até então o homem não corrompera, uma vez que esses relatos de Chauí se referem à colonização do Brasil. Segundo a mesma autora (1996, p. 69), é desse modo que, “embebidos na Natureza, entramos na história”.

Dessa forma, o segundo elemento na produção do mito fundador coloca-nos na história teológica ou providencialista, ou seja, a história como realização do plano de Deus ou da vontade sua. Assim, o tempo da história antiga é épico e narra os grandes feitos de homens, já o tempo bíblico narra a história sagrada e o drama do afastamento do homem de Deus e da promessa de reconciliação de Deus com o homem, pois que o homem é o ponto

mais alto nos planos de Deus, e o escolhido por Deus para cumprir a promessa de salvação. No entanto há a desordem no mundo que pesa sobre a cristandade e o tempo sagrado tece o tempo profano, mas segundo profetizado por Isaías na Bíblia, “haverá um só rebanho e um só pastor”.

Nesse ponto, vale ressaltar que Chauí nos leva a um questionamento: que a história religiosa e as profecias bíblicas têm a ver com o achamento do Brasil? Colombo, ao escrever aos reis católicos afirma que, para seu feito, não utilizou “mapas-múndi nem bússola, mas lhe bastaram as profecias de Isaías e do abade Joaquim” (CHAUÍ, p. 75). São as profecias de que haverá um, novo céu e uma nova terra, onde correria leite e mel, a própria autora ressalta que, sendo o Brasil uma “terra abençoada por Deus” e que “Pero Vaz julgou que nosso Senhor não os trouxera aqui sem causa” (...) é porque lhe reserva alevantados destinos”. (CHAUÍ, 1996, p. 75). É dessa forma que, segundo Chauí, o Brasil entra na história não somente pela porta providencial, mas também pela porta milenarista, e somos “agentes da vontade de Deus e nosso tempo é o da sagração do tempo” (CHAUÍ, 1996, P. 79).

No que se refere à sagração do governante, está posto na Bíblia que “Todo poder vem do alto\ por mim reinam os reis e governam os príncipes” e segundo Chauí (1996, p. 82): de acordo com essa teria se algum home possuir poder é porque o terá recebido de Deus, que, por uma decisão misteriosa e incompreensível, o concede a alguém, por uma graça ou favor especial”. Dessa forma, o governante não representa o povo, mas representa Deus, fonte de todo poder; e o governante não representa Deus porque é como Jesus Cristo, possui natureza humana e divina, ou seja, possui corpo físico mortal e o corpo político, imortal e divino. Sendo o governante senhor absoluto das terras e o representante de Deus, está acima da lei, portanto pode ser julgado somente por Deus. Ao governante compete o direito de recolher impostos e impor as leis. Em decorrência disso as relações sociais se manifestam em forma de mando-obediência e favor, sendo que a relação entre o representante e a população é de favor, clientela e tutela e praticam a corrupção sobre os fundos públicos. Dessa forma, para Chauí uma das repercussões do mito fundador se deve à sagração do governante e incide sobre a representação política, que assume o caráter de paternalismo e clientelismo, dando grande força à vertente populista na política brasileira. Do mesmo modo, como o rei é representante, não de seus súditos, mas de Deus, também os cidadãos eleitos no cenário republicano aparecem como representantes do Estado e veiculam favores e privilégios aos seus representados. Essas relações de mando-obediência, (donos do poder), ou seja, de um superior que manda e um inferior que obedece, são sempre

transformadas em desigualdades sociais, seja por meio de diferenças étnicas e de gênero, seja na condição de mulheres, trabalhadores, pretos, índios, imigrantes e idosos, ou ainda por meio da desigualdade salarial entre homens e mulheres, exploração do trabalho do idoso, exploração do trabalho e sexualidade infantis, crianças sem infância, uma enormidade de sem – terras e sem – teto, milhões de desempregados a droga, a criminalidade e impunidade de alastrando e alargando dia após dia, a desigualdade na distribuição de rendas, etc. isso sem contar que o Brasil gasta, segundo Chauí (1996, p. 93) “ 90 milhões de reais por ano em instrumentos de segurança privada e pública (...) isto é, em instrumentos de proteção contra os excluídos da riqueza social” e muitas vezes vemos todos esses fatídicos dados, como sendo naturais, pois os governantes sempre acham uma forma de mascarar e ocultar tais realidades.

Se o povo é ordeiro e pacífico, por que gastar tanto com instrumentos de proteção? O governante é que manda e os súditos obedecem. Se por algum momento esses mandos não são obedecidos e a imagem da boa gente pacífica e ordeira é contradita, surgem conflitos e a sociedade torna-se sinônimo de perigo, crise e desordem para o Estado, utilizando “repressão policial e militar para as camadas populares, e o desprezo condescendente, para os opositores em geral” (CHAUÍ, 1996, p. 92).

Diante de tais fatos, como promover a inclusão econômica, política e social de toda a sociedade? Chauí (1996, p. 95) afirma que isso é “impossível para a “governabilidade” e essa hipótese está descartada. Fatos como esses, e frente aos mecanismos que naturalizam e ocultam a realidade, permitem com que façamos da frase de Chauí (1996, p. 95) lamentavelmente a nossa frase: “Não há o que comemorar.”

NEOLOGISMO: A LÍNGUA EM MOVIMENTO

Rosemary Cristina da Silva Santos **50**

Tânia Aparecida Oliveira Ferreira **51**

Lúcia Regina dos Santos **52**

Leticia Silva Do Nascimento **53**

RESUMO

Os avanços tecnológicos e as transformações sociais fazem com que surjam novas unidades lexicais, tanto de linguagem especializada quanto de linguagem geral, que são veiculadas principalmente pela imprensa. O objetivo verificar o uso do neologismo entre adolescentes e identificar as causas que levam a formação de novas palavras, que surgem e passam a fazer parte do cotidiano dos estudantes. Consiste numa pesquisa bibliográfica, descritiva e qualitativa. O resultado do estudo aponta que o ensino e aprendizagem está baseado no trabalho que o professor realiza junto aos alunos, em relação a inovação e inserção de novas metodologias para suas aulas e a visão em trabalhar a formação de novas palavras utilizados entre os jovens em seu cotidiano, partindo do pressuposto, que as palavras a vitalidade de uma língua são medidas por sua capacidade de se adaptar às mudanças na sociedade e às novas necessidades de comunicação de sua comunidade de língua.

Palavras-chave: Neologismo. Adolescentes. Internet. Linguagem.

ABSTRACT

Technological advances and social transformations give rise to new lexical units, both of specialized language and of general language, which are mainly conveyed by the press. The objective is to verify the use of neologism among adolescents and to identify the causes that lead to the formation of new words, which appear and become part of students' daily lives. It consists of a bibliographical, descriptive and qualitative research. The result of the study indicates that teaching and learning is based on the work that the teacher performs with the students, in relation to innovation and insertion of new methodologies for their classes and the vision of working on the formation of new words used among young people in their based on the assumption that words and the vitality of a language are measured by its ability to adapt to changes in society and the new communication needs of its language community.

Keywords: Neologism. Teenagers. Internet. Language.

50 Graduação: Letras- Centro Universitário de Várzea Grande (UNIVAG). **Graduação:** Pedagogia: Faculdade Invest de Ciências e Tecnologia. **Pós-graduação:** Educação Infantil e Letramento- Faculdade Invest de Ciências e Tecnologia.

51 Graduação: Pedagogia - Universidade Luterana Do Brasil Ulbra. **Pós-graduação:** em Educação de Jovens e Adultos e Economia Solidária - EJA ECOSOL- Universidade Federal de Mato Grosso.

52 Graduação: Letras- Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Tupã- FAFIT. **Pós-graduação:** Educação de Jovens e Adultos e Economia Solidária- EJA EcoSOL - Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT.

53 Graduação: Pedagogia - Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT.

1. INTRODUÇÃO

Os dias modernos oferecem uma carga expressiva e crescente de informação para os jovens e adolescentes, e é imprescindível para essa geração, se atualizarem, e adaptarem-se a essas mudanças.

Com o surgimento da Internet, houve uma verdadeira revolução no campo da informação a nível mundial, envolvendo não só interesses de cientistas, empresários e pessoas que acessam a Internet todos os dias, mas também o despertar de interesses educacionais.

Por isso, por meio de pesquisas temos conhecido uma nova linguagem, de estilo mais fácil, criada através de conversas virtuais, ou grupos sociais diferenciados, trazendo essas novas palavras para o cotidiano do jovem e adolescente.

Este trabalho propõe uma reflexão dos caminhos que as tecnologias têm percorrido, para a evolução e inovação da língua portuguesa, explorando o processo de formação das palavras, e vivenciando uma nova linguagem na realidade dos jovens de hoje, que se tornaram usuários assíduos da rede mundial de computadores.

A popularização da Internet influenciou a maneira de nos comunicarmos, com a evolução do homem, as mudanças na língua tem sido uma das constantes preocupações, a sociedade se desenvolve e novas palavras surgem e são criadas, trazendo um novo conceito de evolução e praticidade da língua.

O fácil acesso às informações, o grande avanço da tecnologia, tudo isso pode desenvolver novas habilidades no processo de ensino aprendizagem dos alunos? Qual é a influência da tecnologia na formação de novas palavras? Essa nova linguagem pode atrapalhar no desenvolvimento escolar?

Pensando nisso, muitas discussões surgiram entre estudiosos a respeito do processo de formação de novas palavras, pois é através da linguagem que nos informamos e somos informados, que interagimos uns com os outros; é a linguagem que altera ou esclarece, que expressa toda forma de opinião e cultura.

Portanto, o presente trabalho tem como objetivo verificar o uso do neologismo entre adolescentes e identificar as causas que levam a formação de novas palavras, que surgem e passam a fazer parte do cotidiano dos estudantes. Visa também mostrar a influência da informática no vocabulário dos adolescentes; apontar as mudanças e a evolução da língua no meio social; comparar e localizar nos livros didáticos de

gramáticas normativas o conceito de neologismo; diagnosticar as transformações da linguagem no cotidiano dos alunos.

Por meio de pesquisa bibliográfica, este trabalho pretende estudar e trazer as mudanças da língua portuguesa nos dias de hoje, termos e expressões atuais adquiridas através do uso da Internet, identificando os tipos de neologismo.

Além disso, através da obra de Ieda Maria Alves *Neologismo: Criação Lexical*, Série Princípios, e Nely Carvalho com a obra *O que é Neologismo*, Coleção Primeiros Passos, pretendemos compreender os processos neológicos na língua portuguesa e os processos de formação de palavras como também as transformações sociais e culturais.

Enfim, este trabalho propõe contribuir para o melhor entendimento sobre a renovação das palavras e o impacto que elas podem trazer para a formação dos jovens no ambiente escolar.

2. CONCEITO DE NEOLOGISMO

Desde a existência do homem na Terra, a humanidade passa por transformações, isso faz parte da evolução do homem, assim como as máquinas se modificam através da tecnologia tornando-se mais rápidas e eficazes, a sociedade passa por diversas mudanças, as informações chegam instantaneamente por meio da Internet e meios de comunicação.

Carvalho (1987, p. 7) afirma que “evolução da sociedade nas últimas décadas tem sido tão vertiginosa em todos os setores, que se torna para nós um desafio acompanhá-la, estar a par de tudo que se passa a nossa volta”.

Com a chegada da informática, as pessoas estão mais informadas às atualidades do mundo, os jovens e adolescentes se relacionam uns com os outros através da Internet, por meio de sites de relacionamento; como (*MSN*) *Messenger*, *Orkut*; e outros. A velocidade de informação que recebemos, nos leva a mudanças de comportamento, na forma de falar e se relacionar com as pessoas.

A partir disso, surge a palavra “*neologismo* cujo significado é criação de novas palavras” (fonte: www.educacao.uol.com.br/portugues: acesso em 27/02/2010). Realizando pesquisas bibliográficas e por meio da Internet, podemos ver que o neologismo sempre existiu e que o acesso a novas tecnologias fez com que surgissem

discussões a respeito. “É através dos meios de comunicação de massa e de obras literárias que os neologismos recém-criados têm oportunidade de serem conhecidos e, eventualmente, de serem difundidos” (ALVES, 1994, p. 6).

Compreende-se assim, que o *neologismo* aparece com frequência na língua, que usamos para nos comunicar. “As principais fontes de criação e surgimento de novas palavras no século 20 são a ciência e a tecnologia” (CARVALHO, 1984, p. 9).

Ieda Maria Alves em seu livro *Neologismo, Criação lexical* cita que o neologismo pode ser formado por mecanismos oriundos da própria língua, os processos autóctones, ou por itens léxicos provenientes de outros sistemas linguísticos, ou seja, neologismo são palavras criadas, originadas da própria língua, é através de uma palavra que se pode criar uma nova palavra ou não, é o processo de formação que pode resultar de imigração ou sem a importação de outra palavra, apenas criada por alguém sem que haja alguma relação com a língua. “Neologismo pode ser formado por mecanismos oriundos da própria língua, os processos autóctones, ou por itens léxicos provenientes de outros sistemas linguísticos” (ALVES, 1994, p. 5).

Assim como a sociedade evolui, a língua também se renova, surgem novos termos e palavras, trazendo desafios ao homem para que o mesmo possa compreender o funcionamento e uso da língua que faz uso em seu cotidiano social, com suas variações e mutações.

São eles os neologismos, termo que significa nova palavra, composto híbrido do latim neo (novo) e do grego logos (palavra). Estão os neologismos ligados a todas as inovações nos diversos ramos de atividade humana, seja arte, técnica, ciência, política ou economia. (CARVALHO, 1987, p. 8).

Segundo *Minidicionário Aurélio da Língua Portuguesa*, 3ª Edição Revista E Ampliada, Editora Nova Fronteira, neologismo significa, “palavra ou expressão nova, ou antiga com sentido novo”, (1993, p. 381).

Portanto, *neologismo* consiste na criação de uma palavra ou expressão nova, ou na atribuição de um novo sentido a uma palavra já existente. Pode ser fruto de um comportamento espontâneo, próprio do ser humano e da linguagem, todos resultantes de um uso social.

O neologismo está presente na representação de sons (puf!, Vrum!, miar, piar, tibus, chuí, cataplaft; na linguagem do msn (blz, flw, t+, qq, vc, ker, abc,xau,bju, etc).

Na área da informática são encontrados muitos neologismos, como deletar, mouse, escanear, site, entre outros. Considerando essas palavras podemos defini-las como neologismos semânticos, pois “muitos são originários de outros idiomas, conforme evidenciados pelos exemplos: **Lincar** – (forma aportuguesada de **link**), cujo sentido refere-se ao acesso de hipertextos por meio de **links**. **Deletar** (forma aportuguesada de delete), o qual significa apagar, eliminar um documento registrado em meio eletrônico” (fonte: www.mundoeducacao.com.br/neologismo-semantic: acesso em 09/05/2010).

Compreendendo melhor, o dicionário *Aurélio* define, “semântica, estudo das mudanças ou trasladações sofridas, no tempo ou espaço, pela significação das palavras. Semântico adjetivo” (1993, p. 498).

Caracteriza-se então neologismo semântico como, um novo significado que passa por mudanças, ora se concebe a uma palavra em função daquela original, e na medida em que passam a compor o vocabulário dos interlocutores, utilizados informalmente, acabam sendo dicionarizados.

Exemplo: *Papagaio* = Designação comum a várias espécies de psitacíformes da família dos psitacídeos, especialmente do gênero *Amazona Less*, com onze espécies brasileiras, as quais, por via de regra, imitam bem a voz humana; Pessoa que repete o que ouviu ou leu, sem compreender o sentido; Pessoa que fala muito; tagarela...”. De monossêmica, a unidade léxica torna-se polissêmica (ALVES, 1994, p. 67).

A língua portuguesa tem suas regras de construção constituindo o padrão morfológico, para identificarmos as palavras, por isso, segundo Nely Carvalho, “todas as palavras, para fazer parte do nosso vocabulário, têm de se adaptar este padrão, como *stand*, *estande* adquirindo *E* inicial e final porque o nosso padrão não admite formação com determinadas consoantes desacompanhadas no início e no final das palavras” (CARVALHO, 1984, p 22).

2.1. Neologismo na Gramática da Língua Portuguesa

Antes de expor a análise das gramáticas e o conceito de cada uma, sobre o tema pesquisado aqui, neologismo, é importante entender o que é gramática? Segundo o dicionário *Aurélio* *Gramática* é o “estudo ou tratado dos fatos da linguagem e das leis naturais que a regulam. Livro onde se expõem as regras da linguagem” (1993, p. 277).

Portanto, a gramática normativa é o conjunto de regras que normatiza a modalidade escrita da língua portuguesa, livro geralmente usado e adotado por uma instituição escolar para os alunos. Existem vários tipos de gramática, mas o objetivo aqui é identificar e analisar o neologismo como conteúdo e forma de estudo em cada gramática, visto que são diferentes autores e publicações.

Nas gramáticas da língua portuguesa existem definições diferentes para *neologismo*, como podemos observar no livro *Gramática, Literatura e Redação* de Ernani e Nicola, Editora Scipione, 1ª edição, 1997, apresenta o neologismo entre os vícios de linguagem, como “desvios” da norma.

“O falante se desvia da norma culta com a intenção deliberada de reforçar a mensagem, tornando-a mais criativa e original” (ERNANI; NICOLA, 1997, p. 181). Sendo assim, o falante muda a direção do que é considerado correto, daquilo que é de acordo com as regras, para falar uma linguagem informal, podendo trazer um melhor entendimento da mensagem a pessoa que a recebe.

A *Gramática Literatura e Redação*, afirma que “o falante se desvia da norma culta por não conhecê-la, isto é, o desvio se deve à ignorância do falante com relação à língua culta” (ERNANI; NICOLA, 1997, p. 181). “Os desvios da norma provocados pelo desconhecimento da língua padrão por parte do falante constituem “erro” e aqui serão estudados sob o título Vícios de Linguagem” (ERNANI; NICOLA, 1997, p. 181). Em outras palavras, o falante quando não conhece a língua e suas regras, e fala fora da norma culta, é considerado ignorante, ou seja, que lhe falta conhecimento, sabedoria e instrução sobre determinado tema.

A gramática define ainda neologismo como “criação desnecessária de palavras novas” (ERNANI; NICOLA, 1997, p. 186). “O neologismo não é considerado vício quando a palavra nova é criada para designar algo igualmente novo” (ERNANI; NICOLA, 1997, p. 186). Exemplo: O sambódromo carioca é um grande sucesso.

Já o livro *Componente Curricular: Portuguesa - Literatura, Gramática, Produção de texto* da autora Leila Lauer Sarmiento e Douglas Tufano, Editora Moderna classifica neologismo como variante linguística:

Os neologismos ocorrem quando o falante necessita expressar uma ideia, mas não encontra uma palavra com significado adequado na língua. Nesses casos, o falante recorre a uma palavra em outra língua, cujo significado expressa bem a ideia. Os

neologismos ocorrem também quando o falante usa uma palavra com um sentido novo, diferente do significado original. (SARMENTO; TUFANO, 2004, p. 339).

“Na mídia é comum o uso de neologismos que, aos poucos, são incorporados ao cotidiano da maioria da população” (SARMENTO e TUFANO, 2004, p. 339). Exemplos: *Laranja* (falso proprietário) e *gato* (ligação clandestina de instalações elétricas).

O livro aborda então, o tema *neologismo*, como uma nova linguagem que surge de formas diversas, cujos novos termos e expressões são incorporados a sociedade.

A sociedade da informação, em que as transformações ocorrem de forma acelerada e simultânea, e as pessoas buscam cada vez mais informação e conhecimento, onde diversos grupos de pessoas, cultura e classe social convivem entre si. Surge então, novas palavras, cada um com a sua característica, influenciada pelo meio que vive, e assim, faz com que a variedade linguística exista.

Fundamentalmente podemos perceber as diferenças entre as duas gramáticas, assim como a sociedade evolui com o passar do tempo, há uma inovação lingüística entre os gramáticos. Os autores dos livros analisados trouxeram significados diferentes para o termo *neologismo*.

O fato importante ao analisar as gramáticas, é que o livro didático de gramática passou por consideráveis inovações, comparando, *A Gramática Literatura e Redação para o 2º grau*, de Ernani e Nicola, 1ª ed. São Paulo, Editora Scipione, 1997; nos chama a atenção pelo termo usado “ignorância”, percebemos que o conceito sobre neologismo dessa gramática é tradicional, pois criar uma nova palavra não significa, não ter conhecimento da língua, observando o significado da palavra “ignorante” no dicionário *Aurélio da Língua Portuguesa* (1993, p. 292), cita “que ou quem ignora, que ou quem não tem instrução”. Portanto a gramática define o neologismo como desnecessário, não é considerada parte da língua que vive em constantes mudanças, para ela é não há necessidade a criação de novas palavras.

Já o livro de gramática *Componente Curricular: Portuguesa - Literatura, Gramática, Produção de texto* da autora Leila Lauer Sarmiento e Douglas Tufano, Editora Moderna, 2004; leva o aluno a refletir sobre as inovações e variações linguísticas, mostrando para o aluno que o homem desde o início do mundo tem a capacidade e possibilidade de criar formas de linguagem falada e escrita.

O resultado desta pesquisa indica que há nos novos livros didáticos a tradição e inovação, o que atende a necessidade de mudança.

Carvalho afirma (1987, p. 8) que os vocábulos eram considerados pelos gramáticos “vícios” da linguagem, hoje em dia são aclamados e consagrados, de imediato.

“Estão os neologismos ligados a todas as inovações nos diversos ramos de atividade humana, seja arte, técnica, ciência, política ou economia” (CARVALHO, 1987, p. 8).

Desse modo, entende-se que hoje o ensino está se adequando ao mundo moderno, trazendo mais informações, mostrando que neologismos são inovações de palavras e expressões e que fazem parte do nosso cotidiano, da nossa cultura, da tecnologia que nos cerca, na mídia, na literatura entre outros. Levando os jovens a refletir mais a respeito do uso da língua, não só utilizar a gramática como normas e regras a serem seguidas.

Assim espera-se melhor conhecimento e formação dos professores principalmente sobre o assunto, a fim de estimular seus alunos a perceberem essa mudança linguística.

2.2. Gírias: Neologismo Popular

Como sabemos neologismo é uma nova palavra criada na língua. “O homem normalmente cria a partir de algo preexistente, necessitando de matéria prima” (CARVALHO, 1987, p. 21). Ou seja, ocorre quando o indivíduo quer se expressar, mas não encontra a palavra ideal, e utiliza novas formações usando os conhecimentos anteriores.

A inovação tecnológica, com a Internet à frente, traz alterações linguísticas diferenciadas dos vocábulos. A linguagem das ruas, por exemplo, chama a atenção pelo surgimento de novos termos criados por eles, e por si só possuem um significado, como é o caso das gírias.

A *Gramática Coleção base* afirma que “a gíria é uma forma de linguagem baseada em um vocabulário especialmente criado por um determinado grupo ou categoria social com o objetivo de servir de emblema para os membros do grupo, distinguindo-os dos demais falantes da língua” (LUIZA, 2000, p. 8). Ou seja, o grupo cria a sua própria

linguagem, que pode ser através de palavras já existentes ou não, fazendo com que se torne diferenciado de outros grupos, não só pela linguagem diferente, mas também pela maneira de vestir e ambientes frequentados, assim criando a sua própria marca.

Quando o falante juntamente com o seu determinado grupo, usa essa linguagem criada por eles, se tornam muitas vezes excluídos da sociedade, “a gíria, ao mesmo tempo em que contribui para definir a identidade do grupo que a utiliza, funciona como um meio de exclusão dos indivíduos externos a esse grupo” (LUIZA, 2000, p. 8).

Segundo Sarmiento, Tufano (2004, p. 339) “a estrutura da linguagem informal é mais solta, com construções mais simples, e permite abreviações, diminutivos, gírias e até construções sintáticas que não seguem a norma culta”. E continua: “As gírias nascem num determinado grupo social e passam a fazer parte da linguagem familiar de várias camadas sociais” (SARMENTO; TUFANO, 2004, p. 339). E declara: “Podem também ser constituídas de estrangeirismos e neologismos” (SARMENTO; TUFANO, 2004, p. 339).

Portanto as gírias são consideradas neologismos populares, pois são **novas** palavras criadas, com o uso entre grupos sociais diferenciados, normalmente não é praticada, mas hoje em dia aceita por toda a comunidade da língua.

Segundo Carvalho (1987, p. 50) “a gíria é um modismo passageiro”, espontânea e expressiva, dura o espaço de uma novela, de uma moda.” Analisando essa linguagem informal podemos perceber que a gíria passa por todas as classes e grupos, entre os jovens a aceitação e permanência é mais comum, pois é uma linguagem mais fácil e informal.

Podemos ver abaixo algumas das gírias mais usadas nos dias de hoje pelos jovens:

Abalar: Causar boa impressão.

Bolado: Surpreso, espantado, perplexo.

Bombado: Lugar animado, agitado.

Caô: Mentira, Boato.

Chapa Quente: Lugar que o clima é agitado.

Demorô: Isso aí, sim.

Falou (Falô): Tchau, até mais, "ah, tudo bem!".

Gogó: Pessoa que mente ou a própria mentira que ele conta.

Já É: É isso aí.

Mala: Pessoa chata.

Maneiro: Legal, sensacional, simpático.

Morô?: Entendeu?

Ninguém merece: Chatear.

Pela Saco: Pessoa importuna, que chateia os outros.

Rolé: Passear, Andar sem compromisso.

Sangue Bom: Pessoa de qualidade, boa índole.

Tá dominado: estar sob controle ou invadido.

Tá ligado? Entendeu?

Zoar: Agitar, fazer agito

O ritmo das mudanças nunca foi tão rápido como hoje em dia, todas essas alterações da língua, e nas palavras, do ponto de vista linguístico não interfere no aprendizado dos alunos. Depende do bom senso de cada um, em usar essas inovações, pois como na Internet existem as conversas informais, assim usamos gírias, abreviações, trocas de letras, mas isso não significa que o jovem não saiba diferenciar essa linguagem de uma linguagem formal, numa entrevista ou apresentação de trabalho escolar. Na hora de escrever um texto, o jovem deve ter o bom senso de usar a linguagem formal que estudamos nas escolas e não aquelas que conversamos informalmente pela Internet.

Acredito que o professor e o livro didático deixaram de ser as únicas fontes de informação do aluno e as únicas ferramentas de trabalho da educação. A tecnologia chegou e trouxe avanços na informática, trazendo mudanças e novos conceitos da criação de novas palavras. Assim novas habilidades podem ser desenvolvidas entre os jovens utilizando as ferramentas do seu cotidiano podendo possibilitar progresso na aprendizagem dos alunos.

Vejamos alguns termos:

Amanhã é meu níver

Amanhã é meu aniversário

Adoro refri

Adoro refrigerante

Ele é animal

Ele é muito bom!

Ela gosta de causar

Ela gosta de impressionar/causar confusão

2.3. Termos e Abreviações

As abreviações sempre existiram como, por exemplo, *A/C Ref.* são abreviaturas de *aos cuidados de e referência* (fórmula usada em cartas comerciais). Hoje o que mais vimos são as abreviações utilizadas na Internet, principalmente no *MSN* e *Orkut*, segundo Carvalho (1987, p. 48), “a abreviatura como processo de economia linguística se dá através das iniciais, as consoantes caracterizam melhor o nome dado”. A redução dessas palavras possibilita uma escrita mais rápida, fazendo com que uma pessoa converse e mande recados ao mesmo tempo para diversas pessoas, em diferentes lugares.

Assim são criadas com base em palavras já existentes, no caso das abreviações, retiram-se geralmente as vogais, pois “o número de consoantes e vogais no alfabeto é muito desigual, sendo as vogais em pequeno número. As consoantes formam, por isso, o verdadeiro esqueleto informacional do sistema, informando mais que as vogais”, (CARVALHO, 1987, p. 48).

Analisando as abreviações e muitos termos que utilizamos na Internet, considero que, um fato importante é usar essa linguagem quando estamos num ambiente informal como MSN, Orkut. Acredito que esse tipo de linguagem não compromete a formação educacional do aluno, pois o estudante tem consciência e bom senso que ao escrever um texto, terá que usar uma linguagem formal de acordo com as regras gramaticais da língua portuguesa.

Vejamos algumas abreviações, troca de letras que os jovens utilizam no MSN, Orkut, na Internet:

Abreviações: qtas (quantas), mto (muito), o q (o que), qse (quase), cmg (comigo), blz (beleza), vc (você), bju (beijo), flw (falou), q (que), gnt (gente),

Troca de letras: akele (aquele), taum (tão), nkela (naquela), esqueci (esqueci), mew (meu), naum (não), fikei (fiquei), nunk (nunca), pessu (pessoal).

Alguns Termos Retirados do Site de Relacionamento Orkut:

obrigado por vc ter add eu bjus

eai mano vc está preso pó tá sumido ????????

ai migoh nem fala.....tbm sinto tantas saudades das nossas saídas jtos...
bjinhos tbm te adooooo.....

Se num veio né seu mala


bom fds pra vc tbm migoh,.....tbm te adoro muito...bjinhos

Podi cre entau Ladrão Passa seu msn Aiii

ah to aii e vc tah de boa?

Fala ai mano blz gurizao so de boa

Fla ae MermãO Bom FDS AbÇs ParÇero

Vlw em MigOh hehe Q boom 

goori eu fui lá seu gay;*e fiqeí te esperando anta

pô kra eu to loka p falar com vc ... me add no MSN

2.4. Onomatopéia: Neologismo fonológico

Alves afirma (1994, p. 11) “a neologia essencialmente fonológica supõe a criação de um léxico cujo significante seja totalmente inédito, isto é, tenha sido criado sem base em nenhuma palavra já existente.” Em outras palavras, é a criação de uma palavra totalmente inédita, não procedente de nenhuma palavra já existente na língua, podemos encontrar nas onomatopéias.

“Onomatopéias são figuras de linguagem, na qual se imita um som com um fonema ou palavra. Ruídos, gritos, canto de animais, sons da natureza, barulho de máquinas, o timbre da voz humana faz parte do universo das onomatopéias” (fonte: www.wikipedia.org/wiki/Onomatopéia; acesso em 30/04/2010). Cita o dicionário Aurélio “Palavra que imita o som natural da coisa significada” (1993, p. 392). Nas histórias em quadrinhos, podemos encontrar inúmeros exemplos. Com o grande avanço da Internet, também encontramos as onomatopéias principalmente em sites de relacionamento como Orkut, Messenger entre outros.

Exemplos:

há há há = risada ou gargalhada

haaaaa= grito de surpresa, medo ou pavor

ahhh= alívio

ahh/ buá = choro

arf/ aff = ofegante

hehehe= risinho

hã = surpresa

hummm = dúvida, reflexão

Uai = exclamação, admiração

rsrs = risos

uf! = alívio ou expressão de cansaço

2.5. Internet e neologismo na escola

A Internet surgiu como uma ferramenta inovadora para nos comunicarmos, além de utilizá-la em nosso trabalho, escolas, faculdades, nas nossas casas. Por onde andamos, no centro da cidade e até mesmo nos bairros, sempre encontramos alguma *Lan House*, ou seja, “um estabelecimento no qual é oferecido o uso destes computadores ligados em rede para acesso à Internet”, (fonte: www.wikipedia.org/wiki/LANhouse; acesso em 02/05/2010). Podendo assim, sempre estarmos conectados a todos os lugares do mundo, e receber diversas informações ao mesmo tempo, através de e-mail, postar mensagens no Orkut para nossos amigos, e conversar instantaneamente com as pessoas que queremos.

Segundo Edgard Murano, Revista *Língua Portuguesa*, Ano 3, fevereiro de 2009, “muita coisa mudou nos hábitos de escrita e comunicação no mundo todo”. É certo que a Internet veio para ficar e as pessoas devem se adaptar a essas mudanças, por isso entre os educadores tem sido motivo de preocupação.

A Revista *Língua Portuguesa: Conjugação sem Erros + Plurais Curiosos*, Ano 3, nº 40, fevereiro de 2009, Editora Segmento, São Paulo, traz dois artigos a respeito da Internet usando os temas *A Maturidade do internetês*, escrito por Edgard Murano, e *O*

internetês na escola por Fabiano Rampazzo, esses artigos nos leva a refletir sobre a popularização da Internet, através da opinião de jornalistas, professores e estudiosos do meio.

Para Murano (2009, p. 25), “a Web não tem culpa de nada. Pessoas com boa formação educacional sempre conseguirão separar a linguagem coloquial da formal”. Pois bem, a linguagem formal “obedece à norma culta, é preconizada pela escola, e apresenta maior prestígio social. A linguagem coloquial é usada nas relações informais, na vida cotidiana, sem a preocupação de obedecer à norma culta” (SARMENTO; TUFANO, 2004, p. 179). Sendo assim, o falante ao usar as gírias ou expressões populares, terá o discernimento de quando usar, dependendo do ambiente em que se encontra, pois tem o conhecimento da língua e saberá usá-la no momento e lugar adequado.

Afirma ainda, Arlete Salvador, autora de *A Arte de Escrever Bem*, Editora Contexto, “o falante do idioma tende a identificar a variante adequada a cada situação de comunicação” (2009, p. 25).

Os pais e professores devem andar juntos para orientar e mostrar para os alunos que essa forma de escrever da Internet, deve ser usada no momento adequado, pois é importante o adolescente aprender os níveis de linguagem, diz Raquel Nogueira, professora de língua portuguesa do Colégio Módulo, “cabe ao professor orientar seus alunos e mostrar que existem vários níveis de linguagem, vários contextos de uso e vários níveis de formalidade na comunicação” (Revista, p. 26).

Podemos ver que, as opiniões se dividem em relação a utilização e popularização da Internet, muitos veem como um meio para estudar e simplificar a vida de forma mais rápida e prática, pois já faz parte do cotidiano virtual dos jovens e adolescentes, outros encaram como um grande problema para o desenvolvimento e formação escolar dos alunos.

Segundo a professora Raquel Nogueira, “a língua é viva e dinâmica, toda a mudança que ocorre é norteadada pela fala, pelo povo, e pode demorar, mas ocorre” (2009, p. 27). Ou seja, a língua pode se adaptar à diversas situações de comunicação, o importante é mostrar para os alunos que a linguagem da Internet; as abreviações, gírias, expressões que utilizam enquanto se comunicam virtualmente, não prejudica a língua portuguesa e sua escrita, desde que também esses jovens tenham acesso a outros meios de comunicação e informação, como livros, jornais, revistas.

O artigo de Fabiano Rampazzo, *O internetês na escola*, destaca o medo para os gramáticos e estudiosos da língua com as abreviações fonéticas, e o uso da norma culta.

O internetês – expressão grafolinguística criada na Internet pelos adolescentes na última década – foi durante algum tempo um bicho de sete cabeças para gramáticos e estudiosos da língua. Eles temiam que as abreviações fonéticas (onde - “casa” vira *ksa*; e “aqui” vira *aki*) comprometessem o uso da norma culta do português para além das fronteiras cibernéticas (RAMPAZZO, 2009, p. 28).

Podemos perceber, que essas mudanças e o medo que havia no início, hoje os educadores estão se capacitando, e com isso esses profissionais podem reverter o medo em estratégias, mostrando para os alunos que o uso da linguagem da Internet não altera o seu aprendizado, ao contrário priorizando a formação de escritores e leitores, que saibam usar a língua nas diversas situações de comunicação.

Eduardo de Almeida Navarro, professor livre-docência de língua Tupi e literatura colonial da USP, afirma que “é natural e aceitável que os neologismos aconteçam. – Mas eles não podem fazer com que a gente deixe de se entender daqui a vinte anos – ressalta” (2009, p. 29).

Ednílson Quarenta, orientador do ensino médio do colégio Bialik, é mais um que sinaliza o internetês como um problema menor:

Nas avaliações isso não tem aparecido tanto. – afirma Quarenta (2009) que faz um alerta para outro problema que o uso maciço da Internet pelos adolescentes pode estar causando: - Vejo um comprometimento maior na ausência de repertório, isso sim. Há uma grande dificuldade de textos mais desenvolvidos, e isso é sem dúvida uma conseqüência desse crescimento da Internet, já que os meninos só ficam e escrevem no computador – avalia (QUARENTA, 2009, p. 29).

“O fato é que o mito do internetês como monstro devorador de gramáticas e dicionários está, ao que tudo indica, desfeito. Podemos todos dormir tranquilos”, diz Quarenta (2009). Penso que as escolas e professores devem aprender a conviver com essa nova linguagem, pois ela chegou para ficar, é uma realidade a inovação das palavras, e adaptar-se a elas é uma questão de tempo. É um desafio para os educadores, mudar a metodologia de suas aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, podemos aprender o que é o neologismo, e observamos como o falante pode ser criativo a partir dos recursos oferecidos por uma língua. Notamos que com o passar do tempo os vocábulos tem se integrado à sociedade por meio das tecnologias, e as pessoas tem exercitado a prática da comunicação, por meio dessa nova linguagem que surgiu e vem se renovando.

Este trabalho teve como objetivo, analisar a opinião de estudiosos sobre essa renovação das palavras, trazendo os conceitos sobre neologismo, percebendo assim que a gramática tem evoluído, e levado o jovem para uma nova reflexão sobre a língua. E que o neologismo usado na Internet não interfere na aprendizagem do aluno, pois assim como a Internet é uma ferramenta para nos comunicarmos e nos informarmos, existem outros recursos, como livros, revistas, entre outros, para que esse aluno entenda que a linguagem da Internet venha ser utilizada em momento adequado, sendo que, ele já tem conhecimento da língua e sabe distinguir e usá-la.

O ensino e aprendizagem dos alunos depende do educador, inovar e trazer novas metodologias para suas aulas. Verificou-se também o uso do neologismo entre os adolescentes e as causas que levam a formação de novas palavras com a influência da informática. Diante do exposto, podemos perceber que novas habilidades podem ser desenvolvidas entre os jovens utilizando as ferramentas do seu cotidiano podendo possibilitar progresso na aprendizagem dos alunos, partindo do pressuposto, que as palavras sofrem ações do tempo assim como os homens. Desse modo, entendemos que a língua é viva, e que está sempre aberta a inovações oriundas da diversidade dos seus usuários.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, Maria Luiza. **Coleção Base: Português, volume único**. São Paulo: Moderna, 2000.
- ALVES; Ieda Maria. **Neologismo: Criação Lexical**, 2ª ed. São Paulo: Ática, 1994. 93 p.-il.
- CARVALHO, Nely. **O Que é Neologismo**, 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987, 75 p.-il.
- GEIGER, Paulo. **Minidicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação Científica: A Prática de Fichamentos, Resenhas, Resumos**, 8ª ed. São Paulo: Atlas, 2006. 306p.-il.

MURANO, Edgard. O internetês na escola. Língua Portuguesa: Conjugação sem erros + Plurais Curiosos, Revista Língua Portuguesa, São Paulo, ano 3, nº 40, p. 24 – 27, fevereiro 2009.

RAMPAZZO, Fabiano. **O internetês na escola**. Língua Portuguesa: Conjugação sem erros + Plurais Curiosos, Revista Língua Portuguesa, São Paulo, ano 3, nº 40, p. 28 – 29, fevereiro 2009.

SAMENTO, Leila Lauer; TUFANO, Douglas. **Componente Curricular: Português**, volume único. São Paulo: Moderna, 2004. 439 p.- il.

TERRA, Ernani; DE NICOLA, José. **Gramática: Literatura e Redação** para o 2º grau, 1ª ed. São Paulo: Scipione, 1997. 437 p.-il.

Sites Pesquisados:

www.corujatricoteira.blogspot.com/2009/06/girias-atuais.html: acesso em 05/02/2010.

www.dsignos.com.br/index.php?option=com...id: acesso em 05/02/2010.

www.wikipedia.org/wiki/Onomatopéia: acesse em 07/03/2010.

www.wikipedia.org/wiki/Abreviação: acesso em 19/03/2010.

www.recantodasletras.uol.com.br: acesso em 19/03/2010.

www.brasilecola.com: acesso em 28/03/2010.

www.educacao.uol.com.br/portugues: acesso em 11/04/2010.

fonte: www.wikipedia.org/wiki/LANhouse: acesso em 02/05/2010

A LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL: eficácia nas estratégias de leitura em sala de aula para sanar as dificuldades de aprendizagem

Soraya Christina Pereira Leal⁵⁴

RESUMO

A leitura é um dos processos intelectuais básicos para facilitar a aprendizagem, razão pela qual os planos e programas de estudos dos diferentes ensinamentos incluem a sua promoção como um dos seus objetivos essenciais. O diagnóstico atualizado dos professores que atuam nos primeiros anos da carreira pedagógica da Faculdade de Educação da Universidade de Guantánamo, mostra que eles apresentam fragilidades didáticas importantes para o cumprimento desse objetivo, o que afeta negativamente os níveis de compreensão de leitura dos alunos. Este artigo propõe uma estratégia didática para promover a leitura nas aulas. O objetivo desta pesquisa é investigar se os professores podem modificar suas estratégias de ensino para compreensão de textos escritos após um período de aperfeiçoamento. Além disso, é interessante descobrir quais fatores das estratégias de ensino (materiais, atividades, atitudes e crenças dos professores) influenciam para facilitar ou dificultar o desenvolvimento da capacidade de compreensão de textos escritos.

PALAVRAS-CHAVE: Estratégia didática, Promoção da leitura, Leitura nas aulas, Carreiras pedagógicas.

ABSTRACT

Reading is one of the basic intellectual processes to facilitate learning, which is why the plans and programs of study of the different teachings include its promotion as one of their essential objectives. The updated diagnosis of the teachers who work in the first years of the pedagogical career of the Faculty of Education at the University of Guantánamo, shows that they have important didactic weaknesses to fulfill this objective, which negatively affects the students' reading comprehension levels. This article proposes a didactic strategy to promote reading in classes. The aim of this research is to investigate whether teachers can modify their teaching strategies for understanding written texts after a period of improvement. Furthermore, it is interesting to discover which factors of teaching strategies (materials, activities, attitudes and beliefs of teachers) influence to facilitate or hinder the development of the ability to understand written texts.

KEYWORDS: Didactic strategy, Reading promotion, Reading in class, Pedagogical careers.

⁵⁴**Graduação:** Graduação: Licenciatura Plena em Letras - Universidade Federal do Amapá – UNIFAP; **Pós-graduação:** Novas Linguagens e Novas Abordagens para o Ensino da Língua Portuguesa - Faculdade Atual - **Mestrado** em Ciências da Educação - Universidad Internacional Tres Fronteras – UNINTER.

1. INTRODUÇÃO

Com base na pesquisa-ação, os dados foram coletados por meio de questionário e oito registros etnográficos de aulas realizadas na 6ª e 8ª série em uma escola privada subsidiada da cidade de Osorno. A partir desses dados, foi realizado um estudo comparativo das observações das aulas de compreensão de textos escritos antes e depois do período de aperfeiçoamento para: 1) verificar se as estratégias de ensino pós-aperfeiçoamento refletiram os princípios teóricos estudados e 2) verificar se as atividades em sala de aula de compreensão de textos escritos impactaram no desenvolvimento de estratégias de aprendizagem. Para aumentar a sua consciência e criticidade, os professores deste estabelecimento começaram a refletir sobre as suas práticas de ensino para tentar melhorá-las. Os resultados desta experiência foram bastante positivos no final do período de desenvolvimento. Um acompanhamento nos anos seguintes descobriu que o sucesso ou o fracasso das inovações educacionais podem ser afetados por diferentes níveis contextuais: geral, o sistema escolar e a sala de aula. Em termos mais específicos.

A leitura constitui um dos processos intelectuais que podem ter maior influência na formação da personalidade dos alunos. A importância desse processo é de tal magnitude que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); a Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI) e o Centro Regional para a Promoção do Livro na América Latina e no Caribe (CERLALC); propuseram a "Lei de Promoção da Leitura, do Livro e das Bibliotecas"; como instrumento normativo que todos os países latino-americanos devem cumprir e como forma de cumprir o programa internacional: "Metas Educacionais 2021".

Esta lei preconiza que a promoção da leitura seja incluída como um dos seus objetivos essenciais nos diferentes planos e programas de estudo, tanto no ensino básico como no ensino superior, levantando a necessidade da sua realização a partir das potencialidades dos conteúdos de todas as disciplinas.

No entanto, o diagnóstico dos professores que atuam nos anos iniciais da carreira pedagógica da Faculdade de Educação da Universidade de Guantánamo, mostra que eles apresentam fragilidades para implementar ações didáticas a fim de promover a leitura nos alunos de suas aulas.

Portanto, este artigo analisa algumas das causas que estão afetando a promoção da leitura nos primeiros anos da carreira pedagógica da Faculdade de Educação da Universidade de Guantánamo e propõe uma estratégia didática para atender a esse objetivo.

Este estudo qualitativo se baseia na análise dos registros etnográficos das aulas ministradas no 6º e 8º anos de uma escola privada subsidiada da cidade de Osorno, Chile, e visa dar conta da eficácia das estratégias de ensino dos professores em relação ao desenvolvimento da compreensão de textos escritos. Definiremos estratégias de ensino como o conjunto de decisões que os professores tomam em relação à organização dos materiais e das atividades que os alunos devem realizar para alcançar uma aprendizagem eficaz.

A fim de verificar se as estratégias de ensino nesta escola desenvolveram o uso de estratégias de aprendizagem nos alunos, um estudo comparativo de observações naturais de aulas antes e após um período de aperfeiçoamento em que os professores deste estabelecimento passaram a refletir sobre sua própria pedagogia. trabalhar. Foi também aplicado um inquérito aos professores do referido estabelecimento. Este estudo surgiu dos mesmos professores que procuraram a Universidade de Los Lagos com o objetivo de solicitar orientação para solucionar seus problemas, pois suas estratégias de ensino não estavam produzindo resultados efetivos. Os indicadores dessa situação foram as baixas notas obtidas por seus alunos no último teste nacional do SIMCE em 2001.

2. DESENVOLVIMENTO

A leitura é essencial para o desenvolvimento da personalidade e para facilitar o conhecimento, pois pode gerar um sistema de influências educacionais que interage vertical e horizontalmente com os conteúdos de todas as disciplinas do processo ensino-aprendizagem, em qualquer nível educacional.

Do ponto de vista científico, é considerado um dos processos mais complexos, pois inclui desde o comissionamento de muitos neurônios e áreas do cérebro humano, até a integração de patrimônios culturais, tradições, experiências, necessidades, motivos e conhecimento do leitor.

Portanto, saber ler não é apenas saber decodificar um conjunto de grafias e pronunciá-las corretamente, mas, fundamentalmente, é compreender o que se lê, o que inclui identificar a ideia central que o autor deseja comunicar, a finalidade que ela o leva a desenvolver o texto e a estrutura que utiliza. É por isso que a leitura é considerada um processo intelectual altamente complexo.

A leitura assim entendida caracteriza-se pela sua essência pessoal e subjetividade, mas exige o exemplo, o acompanhamento e a ajuda de toda a comunidade educativa escolar para promover o seu desenvolvimento, uma vez que o interesse pela leitura não começa com a escolarização, mas pode se desenvolver muito tempo antes de depender do ambiente familiar e comunitário em que a pessoa se desenvolve.

Portanto, os professores, em conjunto com as famílias e outros atores sociais, devem promover a leitura nos alunos. Esse processo constitui um ativo intangível que é cada vez mais reconhecido por diferentes teorias educacionais.

Porém, do ponto de vista prático, sabe-se que o processo de leitura de um texto não significa que ele será compreendido de imediato. Daí a necessidade de realizar diferentes estratégias didáticas que gerem motivos, interesses e conhecimentos nos alunos para introduzi-los no apaixonante mundo da literatura.

2.1 Compreensão de leitura.

A definição de compreensão leitora fundada por Solé (2007) é a compreensão da linguagem escrita pelo leitor, para isso participa: o texto, o leitor e seus conhecimentos prévios, formação cultural suficiente, também é necessário que o leitor tenha habilidades que permitem decodificar um texto, contribuir com suas ideias, objetivos, bem como suas experiências anteriores e, finalmente, ter a capacidade de verificar e rejeitar previsões.

Para a definição, pode-se contribuir com a proposta de Pinzás (2006) de que para que ocorra a compreensão leitora é necessário interpretar os significados que dão sentido ao texto, para isso, essa habilidade deve ser desenvolvida no aluno precoce, para por meio do estímulo desde a interpretação das imagens até o questionamento para o alcance do objetivo de compreensão, pode-se acrescentar que todo esse processo ocorre em um contexto sociocultural (SOLÓRZANO & MONTERO, 2011).

Para que o aluno compreenda o que lê, é importante o trabalho do professor, no acompanhamento para o desenvolvimento e obtenção desta competência, como afirma Solé (2004), é preciso ter objetivos claros na hora de ler, saber o que se espera da leitura, questionando-se sobre a leitura e tendo consciência se estão compreendendo, fazendo inferências, imaginando. Da mesma forma, o professor deve ensinar o aluno a diferenciar as ideias principais das secundárias, a fazer resumos, diagramas. Portanto, pode-se

concluir que para compreender uma leitura não basta ler um texto, mas sim acompanhar a leitura com atividades complementares que permitam realmente compreender o que foi lido. Por fim, conclui-se que, para alcançar a compreensão leitora como competência, é necessário adquirir conhecimentos,

Ausubel (1963) citado por Solé (2004) faz uma explicação da aprendizagem significativa a partir de uma abordagem construtivista:

Aprender algo equivale a formar uma representação, um modelo próprio, daquilo que se apresenta como objeto de aprendizagem, implica poder atribuir sentido ao conteúdo em questão, num processo que conduz a uma construção pessoal e subjetiva de algo que existe objetivamente. Esse processo refere-se à possibilidade de relacionar de forma substantiva e não arbitrária o que já se sabe e o que se pretende aprender. (p. 38).

Nessa perspectiva existe um elo entre ler, compreender e aprender porque você lê para aprender de forma significativa, esse processo se realiza quando você realmente entende o que lê, esta afirmação é válida quando a leitura informa o leitor sobre novas perspectivas e conhecimentos. Traz o mundo de significados preexistentes mais perto do leitor. Para isso, uma série de estratégias são utilizadas para garantir a aprendizagem e alcançar a compreensão, as mesmas que partem do uso de estratégias de leitura: antes, durante e após a leitura; leitura lenta, releitura, autoquestionamento sobre o conteúdo da leitura, uso de sublinhado, somatório, elaboração de resumos, uso de organizadores do conhecimento, entre outros.

Vallés (2005) considera que um aluno competente na compreensão do que lê terá acesso à cultura e à aprendizagem em todas as áreas, competência que também é básica na busca e localização de informações, bem como na resolução de problemas do cotidiano e acadêmico e muito mais. o mais importante, permitirá que você desenvolva sua imaginação. E no nível cognitivo, irá encorajar o aluno a desenvolver suas capacidades e funções de processamento de informação para valorizá-la e internalizá-la.

Em relação aos componentes ou dimensões considerados para a variável de compreensão leitora, foram considerados os níveis propostos por Solé (1987).

A compreensão da leitura literal é a mais elementar, onde o leitor apenas faz um reconhecimento sintático e semântico da leitura, apenas sem qualquer intervenção da estrutura cognitiva ou intelectual, neste nível apenas um reconhecimento da

informação que é explícita como a principal e ideias secundárias, sequência de ações, identificação de lugares, atores, fatos e a identificação das razões dos acontecimentos (GORDILLO & FLÓREZ, 2009).

Compreensão leitora inferencial, na qual o conhecimento prévio armazenado na memória de longo prazo do aluno desempenha um papel importante, pois isso lhe permitirá construir os sentidos do texto lido de Vega (2012) esta construção se dá por meio de três processos cognitivos: inferir, resumir e elaborar o significado do texto pesquisando sua rede de relações e associações, para explicar o texto de forma mais ampla, pois adiciona mais informações, experiências anteriores, formula hipóteses, adiciona novas ideias e requer um nível mais alto de abstração.

Compreensão de leitura avaliativa, considerada o nível mais alto já para alcançá-la, o leitor deve ter desenvolvido a capacidade de fazer julgamentos de valor da leitura realizada, o que lhe permitirá com argumentos para aceitar ou rejeitar a proposta após ter sido avaliada. Os critérios de julgamento que o leitor pode utilizar têm caráter de exatidão, aceitabilidade ou probabilidade (GORDILLO & FLÓREZ, 2009).

2.3 Estratégia didática para promover a leitura

Em geral, sugerimos que a formação de um professor não pode ser baseada em um conjunto de 'micro técnicas' individuais, mas sim em certos princípios teóricos nos quais seu trabalho docente deve se basear. Além disso, é essencial estimular a reflexão profissional e a discussão com seus colegas para aprimorar suas estratégias de ensino.

As estratégias de ensino são procedimentos que o professor usa de forma reflexiva e flexível para promover a realização de uma aprendizagem significativa. São meios ou recursos para fornecer ajuda pedagógica (DÍAZ-BARRIGA & HERNÁNDEZ, 2002). Essas estratégias estão intimamente relacionadas às crenças (sobre aprendizagem, ensino, programa e currículo) que o professor tem e aos processos de pensamento e tomada de decisão que fundamentam as ações que o professor realiza em sala de aula (RICHARDS & LOCKHART, 1997).

O estudo das crenças dos professores faz parte do processo de compreensão de como os professores conceituam seu trabalho. Para compreender esta conceituação é necessário compreender as crenças e os princípios em que se baseiam. As teorias construtivistas de desenvolvimento profissional consideram a construção de teorias de ensino pessoal uma tarefa importante para os professores. Essas teorias costumam ser

resistentes a mudanças e servem como um ponto de referência à medida que os professores processam novas informações e teorias (GOLOMBEK, 1998; RODRIGO, 1994).

Dessa forma, os processos de mudança dos professores estão diretamente relacionados às suas crenças. A mudança pode estar relacionada a vários aspectos, tais como: conhecimentos, atitudes, crenças, compreensão, consciência e estratégias de ensino. Algumas suposições sobre a mudança de professores são baseadas em abordagens modernas de desenvolvimento profissional, por exemplo, que as crenças dos professores desempenham um papel central no processo de desenvolvimento profissional; mudanças nas práticas de ensino são o resultado de mudanças nas crenças dos professores; a noção de mudança é multidimensional e é desencadeada tanto por fatores pessoais quanto pelos contextos profissionais em que os professores atuam. Essas suposições refletem uma visão de *baixo para cima* da mudança mais do que de *cima para baixo* este último é geralmente encontrado nos modelos mais tradicionais de inovação, onde a mudança é vista como a transmissão de informações de educadores ou planejadores de políticas educacionais para os professores (DARLING-HAMMOND, 1990).

O desenvolvimento profissional que envolve os professores a explorar diretamente suas crenças e princípios por meio da reflexão e do questionamento crítico é uma excelente oportunidade para os professores desenvolverem sua consciência como um ponto de partida para mudanças futuras.

Outro aspecto importante em qualquer inovação ou mudança tem a ver com o contexto profissional ou a instituição em que os professores atuam. Não apenas a formação profissional do professor é importante para produzir aprendizagem em seus alunos, a missão educativa da instituição é fundamental para proporcionar uma educação de qualidade. Segundo Richards (2001), existem indicadores de qualidade em algumas instituições de acordo com a forma como determinam sua missão educacional. Primeiro, essas instituições têm objetivos educacionais claros; um programa bem planejado, organizado e equilibrado que leva em consideração as necessidades dos alunos; existem processos sistemáticos e identificáveis que determinam essas necessidades e as classificam em ordem de prioridade; há um compromisso com o aprendizado e o sucesso do aluno; há um alto nível de compromisso acadêmico para desenvolver metas e tomar decisões; há uma equipe bem coesa; os administradores estão interessados no desenvolvimento profissional de seus professores e são capazes de fazer bom uso de suas

habilidades e experiência; os programas da escola são constantemente revisados e o cumprimento das metas é avaliado.

Neste estudo, apesar de não cumprirmos todos os indicadores de qualidade acima mencionados no que diz respeito à instituição, tínhamos interesse em ajudar os professores a ultrapassar esta situação desvantajosa em que se encontravam e, a partir daí, decidimos explorar as estratégias de ensino utilizadas no contexto de desenvolvimento da compreensão de textos escritos e, portanto, de estratégias de aprendizagem e habilidades de pensamento desenvolvidas pelos alunos.

Com base na teoria de Vygotsky (WERTSCH, 1988), foi comprovado que as habilidades de pensamento superior são desenvolvidas por meio da interação social, enfatizando a importância do contexto e da interação na instrução cognitiva. As condições da sala de aula como ambiente de apoio à aprendizagem e o papel do professor, como mediador e modelo de pensamento e disposição, são os aspectos essenciais dessa postura. Essas habilidades estão presentes nos Conteúdos Mínimos de 6ª e 8ª séries para o Setor de Língua e Comunicação nos Planos de Estudos estabelecidos pelo Ministério da Educação do Chile. A partir da leitura de diversos textos escritos, os alunos desenvolverão "habilidades para contrastar, inferir, sintetizar, relacionar, fazer julgamentos críticos, informação de valor" (MINEDUC, 1999: 17). Portanto, podemos afirmar que o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem e habilidades de pensamento superior está incluído nos programas de estudo, uma vez que ao final da Educação Básica o aluno deve ter desenvolvido uma "leitura crítica de vários tipos de textos: pesquisa autônoma e com objetivos definidos ...; interpretação e avaliação dos textos lidos" (MINEDUC, 2001: 19).

É necessário destacar que nossa posição quanto à compreensão de textos escritos inclui uma representação mental do significado daquele texto. Seguindo van Dijk e Kintsch (1983), essa representação mental do significado tem duas propriedades: é multiestrutura e multidimensional.

A representação multiestrutura refere-se ao fato de que o significado dos textos possui diferentes níveis de importância, ou seja, os significados de um texto são hierárquicos.

A representação mental do significado de um texto também é multidimensional, pois combina duas dimensões: a textual e a situacional. A dimensão

textual refere-se aos significados que aparecem nas proposições do texto mais os pressupostos que eles acarretam. 'Se ele não tivesse vindo' pressupor que ele veio. A dimensão situacional é constituída pelo conhecimento que o leitor contribui para a compreensão do texto, proveniente de seu conhecimento de mundo e que não está explicitamente formulado no texto. Este mundo depende de cada leitor, de seus conhecimentos prévios e de seu interesse em dar sentido ao texto.

Outro dos nossos principais objetivos foi conhecer as atividades utilizadas no contexto do desenvolvimento da compreensão de textos escritos; por esse motivo, assumimos a proposta de Richards & Lockhart (1997) de analisar o conteúdo das aulas. Esses autores distinguem quatro dimensões na estrutura de uma aula de língua: abertura, sequência, ritmo e encerramento.

A abertura se refere a como a aula começa. O propósito de abrir uma aula determinará o tipo de atividade ou estratégia que o professor usará para iniciar uma aula. Começando com uma breve revisão, você fornecerá oportunidades adicionais para aprender o material ensinado anteriormente e será capaz de corrigir ou ensinar novamente partes que os alunos acharam difíceis. A sequência aponta como uma classe é dividida em segmentos e como esses segmentos estão relacionados entre si, ou seja, as atividades. O ritmo é o grau em que uma aula mantém o ímpeto e comunica um senso de desenvolvimento e está relacionada aos objetivos da aula. Um aspecto fundamental é o tempo que vai ser dedicado a cada atividade e a quantidade e variedade de atividades a realizar. A última dimensão da estrutura de uma classe visa terminar a lição de forma eficaz. O fechamento tem a ver com o modo como a aula termina: serve para reforçar o que os alunos aprenderam; integrar e revisar o conteúdo e prepará-lo para um novo aprendizado (RICHARDS & LOCKHART, 1997).

Com base nos princípios teóricos enunciados, realizou-se um período de intervenção pedagógica no âmbito de uma investigação-ação que contemplou professores e alunos. Nosso objetivo foi envolver os professores para que desenvolvam estratégias de ensino eficientes, a fim de que, por sua vez, pudessem desenvolver estratégias de aprendizagem nos alunos por meio da compreensão de textos escritos.

Para facilitar a compreensão deste artigo é necessário, primeiramente, referir-se aos conceitos de estratégia didática e promoção da leitura. Em relação ao conceito de estratégia, é importante afirmar que não existe uma definição universalmente aceita, uma

vez que é utilizada com diferentes significados. Esse conceito tem origem no campo militar e está intimamente ligado ao termotática.

Portanto, na maioria dos países latino-americanos, a estratégia está relacionada às ações gerais que devem ser realizadas para atingir um objetivo, propostas com efeito a médio e longo prazo. A tática refere-se a como as estratégias serão cumpridas, por isso inclui os métodos, técnicas, atividades, tarefas, instrumentos e formas específicas de avaliar o cumprimento dos objetivos. As estratégias são classificadas de diferentes maneiras de acordo com os diferentes ramos da ciência. Portanto, atualmente existem estratégias de desenvolvimento, motivação, militar, pesquisa, gestão, gestão, comunicação, marketing, educacional, didática, entre outras.

No caso específico deste artigo, os autores propõem uma estratégia didática, para a qual assumem a definição proposta pelo Dr. José Bernardo Carrasco, que afirma que: “estratégias são todas aquelas abordagens e modos de agir que fazem o professor orientar o aluno com habilidade Aprendendo. A estratégia didática, então, se refere a todos os atos que favorecem a aprendizagem” (CARRASCO, 2004, p. 83).

Atualmente as estratégias de ensino são classificadas em dois tipos:

- ✓ Estratégias de ensino. São procedimentos utilizados pelo professor para possibilitar o aprendizado do aluno. Incluem operações físicas e mentais para facilitar o confronto do sujeito que aprende com o objeto de conhecimento. (FERREIRO, 2005).
- ✓ Estratégias de aprendizado. Procedimentos mentais que o aluno segue para aprender. É uma sequência de operações cognitivas e procedimentais que o aluno desenvolve para processar informações e aprendê-las de forma significativa. (FERREIRO, 2005).

Como estratégias didáticas, são mencionados mapas conceituais, organizadores anteriores, compreensão de textos, questões intercaladas, ilustrações, resumos, entre outros.

Por outro lado, a promoção da leitura é um conceito de aceitação geral na América Latina; após a proposta da “Lei de Promoção da Leitura, do Livro e das Bibliotecas”.

Essa lei afirma que a leitura é um direito cultural essencial para a melhoria dos níveis educacionais. Em muitos dos países da região, a presença de livros na escola é

limitada ou concentrada no livro didático escolar e é importante que além do livro escolar, alunos e professores contam com outros livros e materiais diversos que desenvolvem suas capacidades. pesquisa de informação e habilidades de leitura. Portanto, a lei considera que a promoção da leitura são ações de caráter geral, que favorecem o desenvolvimento das habilidades de leitura.

Centro Regional para a Promoção do Livro na América Latina e no Caribe (CERLALC); insta a participação coordenada de escolas, famílias e outros atores comunitários para implementar esta lei na prática. Com base no exposto, suscita três tipos de ações:

- Ações para introduzir os alunos à leitura.
- Ações de estímulo à leitura crítica e compreensão de textos.
- Ações para o desenvolvimento da autonomia do leitor.

As ações de iniciação à leitura são baseadas no desenvolvimento de leituras recreativas e sociais ou publicitárias (revistas, contos, jornais, informações nas redes sociais e na internet, cartazes, poemas, novelas), levando em consideração seus interesses e características. Essas ações requerem o acompanhamento de professores, colegas, familiares e diversos atores da comunidade.

As ações de estímulo à leitura crítica e compreensão de textos baseiam-se no desenvolvimento de leituras formativas (livros didáticos, artigos científicos e bibliografia complementar das disciplinas). Essas ações também requerem o acompanhamento de professores, colegas, familiares e diversos atores da comunidade.

As ações para o desenvolvimento da autonomia do leitor baseiam-se na implementação de ações relacionadas à leitura especializada ou outras autodeterminadas pelos alunos. Essas ações identificam que uma independência cultural foi alcançada como leitor.

A estratégia didática proposta neste artigo toma como fundamentos teóricos os conceitos e definições previamente analisados; caracteriza-se por poder ser utilizado para além do primeiro ano de carreira universitária, podendo mesmo ser utilizado por professores de outros níveis de ensino. Portanto, a estratégia é de caráter geral, levando

em consideração que cada ação didática é especificada a partir do desenvolvimento profissional dos professores, do diagnóstico dos alunos, das potencialidades dos conteúdos, da disponibilidade de materiais didáticos, bem como das atividades e tarefas de cada classe.

2.4 Ações para introduzir os alunos à leitura.

Facilite a leitura dos livros que os interessam aos alunos. Proponha leituras, evite tratar a leitura como uma imposição. Faça cartões de leitura ou texto, podendo ser bibliografias impressas ou digitais. Use nas salas de aula a modalidade conhecida como bookcrossing, a prática de colocar os livros em diferentes partes para que os alunos possam ler e comentar. Você pode criar uma biblioteca na sala de aula. Desenvolva atividades como contar histórias. Trata-se de ler contos, romances, artigos de revistas, informações em redes sociais e na Internet, ou histórias engraçadas, e depois contá-los para outros alunos, ou mudar o final da história. Use a dramatização e a dramatização como métodos e premissas para motivar os alunos a ler, onde eles representam os personagens em obras literárias. Apresente jogos de palavras, buscas de palavras e palavras cruzadas como parte das aulas. Observar e debater filmes baseados em obras literárias, para motivar a leitura de livros impressos. Pratique bem a leitura dos textos que serão lidos aos alunos durante as aulas. Organize um grupo de familiares para formar um clube do livro na sala de aula, junto com os alunos e professores. Convide autores da comunidade para comentar sobre suas obras literárias durante a aula. Isso facilita a abertura da sala de aula para a realidade literária do meio ambiente. Comemoração do dia do livro e leitura com familiares e demais atores sociais. Realizar coordenação com a direção de escolas e instituições sociais para doar livros aos alunos, para que os leiam e posteriormente comentem nas aulas; assim, eles podem começar a construir suas próprias bibliotecas em casa.

2.5 Ações de estímulo à leitura crítica e compreensão de textos

Priorize o trabalho em equipe, workshops e seminários como formas de organização de aulas. Incluir a qualidade da leitura como meio de autoavaliação e avaliação por pares entre os alunos. Elaborar apresentações e análises de livros em sala de aula. Escreva um livro coletivo com as experiências dos alunos durante o primeiro ano de sua carreira universitária. Facilite aos alunos a seleção de frases ou citações de diferentes autores,

expressando o significado que possuem, para seu desenvolvimento pessoal e profissional. Oriente os alunos a fazerem perguntas sobre os textos que leram.

2.6 Ações para o desenvolvimento da autonomia do leitor

Promover a leitura e análise de diferentes textos da componente de investigação dos alunos. Desenvolver atividades nas aulas relacionadas com o debate sobre livros, mesas redondas e simpósios literários. Facilitar a elaboração de sistematizações e fundamentos teóricos, bem como a elaboração de artigos como parte do conteúdo das disciplinas.

É importante que o professor evite a saturação de textos, informações e tarefas relacionadas à promoção da leitura, pois este é um processo gradativo que avança no ritmo de desenvolvimento de cada aluno, por isso é muito importante que haja um planejamento coerente da didática. ações que são realizadas neste sentido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Afirma que ao utilizar estratégias de aprendizagem independentes, o aluno regulará e controlará melhor sua aprendizagem e no processo de leitura este aspecto é de vital importância, quando não há professor ou mediador na leitura. processo. É o indivíduo que deve utilizar várias estratégias para garantir que realmente haja uma leitura eficaz, portanto é importante que ele saiba o que fazer e como garantir esse processo, denominado meta-compreensão (Ríos 1991), ou seja, o conhecimento e regulação de várias estratégias e recursos cognitivos de corte que permitem enfrentar um texto. Assim, as estratégias de expansão, conceituação.

Tínhamos comentado anteriormente que um dos fatores importantes em qualquer inovação ou mudança tem a ver com o contexto profissional ou a instituição em que os professores trabalham, uma vez que existem processos sistemáticos e identificáveis que determinam as necessidades educacionais e as classificam em ordem de prioridade. (Richards, 2001). Parece que, às vezes, não basta que os professores tenham um alto compromisso com a aprendizagem e o sucesso de seus alunos, como foi e é o caso com esses professores, e que trabalhem em equipe bem coesa. Trata-se de uma escola privada subsidiada que não depende de um município, mas de investidores privados

(apoiantes) e é fundamental que os gestores tenham interesse no desenvolvimento profissional dos seus professores e possam fazer bom uso das suas competências e experiências. Pensamos que este tem sido o maior problema que os professores envolvidos nesta experiência tiveram, parece que os apoiantes desta escola estão mais interessados nos benefícios económicos que podem receber do que na qualidade do ensino que os seus professores ministram. As condições em que os professores trabalham não são óptimas, durante os últimos dois anos reduziram sistematicamente as horas atribuídas a planeamentos e reuniões e, além disso, eles não recebem financiamento da escola para frequentar cursos de atualização. Também não há revisão constante dos programas da escola, nem é avaliado o cumprimento das metas.

As referidas condições (redução de horas destinadas a planeamentos e reuniões, aliadas à falta de incentivo económico para continuar a melhorar) geraram desânimo e desmotivação, o que poderá explicar a diminuição verificada nas pontuações dos testes SIMCE do sector da Língua e Comunicação em 2006. Se não houver espaços de reflexão, nem incentivos para continuar a melhorar a qualidade da educação, as mudanças e avanços alcançados tendem a ser revertidos ou fossilizados. Talvez outro fator que não permitiu que esse avanço se mantivesse estável ao longo do tempo foi a falta de comprometimento dos apoiadores com o processo de mudança que os professores estavam vivenciando. Houve pouca interação entre esses diferentes atores educacionais, ou seja, não houve a participação conjunta nas ações voltadas para o alcance dos objetivos propostos e, portanto, todas as demandas recaíram sobre os professores que demonstraram grande senso de responsabilidade profissional. A responsabilidade profissional do professor implica estar ciente das suas próprias necessidades de aprendizagem, bem como do seu empenho e participação no projeto pedagógico da instituição e nas políticas nacionais de educação (CPEIP, 2003).

Vogliotti e Macchiarola (2003) afirmam que o sucesso ou fracasso das inovações educacionais depende, em grande medida, da forma como os diferentes atores educacionais interpretam, redefinem, filtram e moldam as mudanças propostas. A forma como esses processos de mediação opera depende do que os atores pensam, sentem e fazem e de suas concepções sobre as diferentes dimensões da educação.

Para esses professores há um compromisso com a aprendizagem de seus alunos, com os pais do estabelecimento, com a comunidade educacional e com o sistema educacional em geral. Supomos que estes devam ser os motivos que os levaram a tentar continuar a melhorar a qualidade da aprendizagem dos seus alunos e a recuperar mais

uma vez (prova SIMCE do sector da Língua e Comunicação, 2007), apesar das condições desfavoráveis do seu contexto institucional.

Especificamente, a mudança baseia-se na compreensão, utilização e eficácia dos princípios teóricos nos quais o professor deve basear seu ensino. Portanto, é fundamental promover a reflexão e a discussão profissional com seus pares, a fim de aprofundar seus conhecimentos, contrastá-los com diferentes experiências e verificar sua eficácia com diferentes professores e alunos. É preciso confrontar, por meio da discussão, os novos conhecimentos com as crenças e atitudes do professor. Isso tende à (auto) criticidade, além do desenvolvimento de habilidades de pensamento superiores graças à interação social.

A leitura é um processo intelectual que é imprescindível promover nas aulas, pois gera um sistema de influências educacionais necessárias ao desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos. A estratégia didática que se propõe neste artigo pode facilitar o trabalho dos professores, independentemente da disciplina que lecionam, ao promover a leitura a partir das potencialidades de suas disciplinas. A abordagem desta estratégia didática é uma forma de cumprir o programa internacional “Metas Educacionais 2021”.

REFERÊNCIAS

- CARRASCO, J, B (2004). Uma didática para hoje. Como ensinar melhor. Madrid: Edições. Rialp SA
- COLETIVO DE AUTORES. (2012). Diretor do Programa de Língua Materna. MINED, Havana.
- DÍAZ Plaja, A. (1973). Biblioteca na escola. Barcelona. Espanha: Nova Terra.
- DÍAZ, F. (1999). Estratégias de ensino para aprendizagem significativa. México. Mc Graw Hill.
- FERREIRO, R. (2005). Estratégias didáticas de aprendizagem cooperativa: construtivismo social; uma nova forma de ensino e aprendizagem. México: debulha.
- OGALDE, I. (2003). Meios e recursos de materiais didáticos de apoio ao ensino. México: debulha.
- PANZA, M. (1990). Fundação da didática. México: Gernika.

O TRABALHO DO PROFESSOR DIANTE DA INDISCIPLINA NO ESPAÇO EDUCACIONAL: PROCESSOS E CONFLITOS

Valdete Aparecida Zanini Magalhães⁵⁵

RESUMO

Nos últimos anos, as dificuldades de ministrar aulas aumentaram significativamente, devido ao que é conhecido como indisciplina na sala de aula. Prova disso são as inúmeras publicações recentes sobre o assunto, bem como a frequência com que o assunto aparece na mídia. O objetivo principal desta pesquisa discorrer sobre o trabalho do professor diante da indisciplina no espaço educacional. O problema da indisciplina na escola de nível básico insere-se em um campo recém-estabelecido como tal, que reúne diversos trabalhos, muitos deles dispersos em outras áreas do conhecimento em décadas anteriores. Dada a importância que tem adquirido a reflexão sobre os processos e práticas de disciplina e convivência na escola, tanto nacional como internacionalmente, derivada em parte do notável aumento dos problemas de indisciplina e violência, surge a necessidade de se promover pesquisas sobre o tema. campo fundamental do trabalho escolar. Apesar de o controle de grupo ser uma das tarefas que todo professor deve resolver como condição para desenvolver o trabalho pedagógico, possivelmente esse aparente abandono do campo tenha sido relacionado às dificuldades e tensões inerentes à sua abordagem e discussão em diferentes áreas.

Palavras-Chave: Indisciplina. Professor. Relação. Aluno

ABSTRACT

In recent years, difficulties in teaching classes have increased significantly, due to what is known as indiscipline in the classroom. Proof of this are the numerous recent publications on the subject, as well as the frequency with which the subject appears in the media. The main objective of this research is to discuss the teacher's work in the face of indiscipline in the educational space. The problem of indiscipline at the basic level school is part of a newly established field as such, which brings together several works, many of them dispersed in other areas of knowledge in previous decades. Given the importance that reflection on the processes and practices of discipline and coexistence at school has acquired, both nationally and internationally, partly derived from the notable increase in the problems of indiscipline and violence, there is a need to promote research on the subject. fundamental field of school work. Although group control is one of the tasks that every teacher must solve as a condition to develop pedagogical work, this apparent abandonment of the field is possibly related to the difficulties and tensions inherent in its approach and discussion in different areas.

KEYWORDS: Indiscipline. Teacher. Relationship. Student

⁵⁵ **Graduação:** Administração -Faculdades Integradas de Jales; **Licenciatura Plena:** Administração - Fatec - Faculdade de Tecnologia de Sorocaba Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes para as Disciplinas do Currículo de Educação Profissional de Nível Médio; **Licenciatura Plena:** Pedagogia Instituto Superior de Educação Elvira Dayrell - ISEED - Faculdade do Vale Elvira Dayrell - FAVED. **Pós-graduação:** Lato Sensu: Gestão Estratégica da Educação - Faculdade de Tecnologia IBTA; **Pós-graduação:** Lato Sensu: Gestão de Negócios e Controladoria - Faculdades Integradas de Jales. **Mestrado:** na Área: Ciências na Educação - Universidad Gran Asuncion - UNIGRAN - Filial Pedro Juan Caballero - Paraguay.

1. INTRODUÇÃO

Hoje vivemos uma situação preocupante de violência escolar, indisciplina e caos nas escolas. Todos os dias há notícias nos jornais ou informações em televisão sobre ataques a professores ou alunos nas escolas. Nos encontramos em uma situação real e de emergência, pois a taxa de violência escolar realmente cresce. Existem agora mais agressões e distúrbios dentro das escolas e institutos do que há uma década. Sem a necessidade de recorrer a pesquisas de campo ou estatísticas, parece claro que a situação atual, em todo o mundo, parece confirmar que o grau de violência e caos nas escolas aumentou.

A importância pedagógica das aulas para que sejam desenvolvidas nas melhores condições de ordem e eficácia deve haver um clima de disciplina, pois uma aula não é apenas um local onde se ministram ensinamentos e se realizam determinadas aprendizagens, mas também, e principalmente, é o momento oportuno para promover e desenvolver os valores humanos junto aos alunos em idade escolar. Nada do que acontece em sala de aula deve escapar do interesse e da atenção dos diretores da escola. Pelo contrário: os objetivos de aprendizagem, as atividades dos próprios alunos e toda a rede de relações interpessoais aí existentes, na medida em que é o ambiente de convivência de professores e alunos, constituem uma parte substancial do projeto educativo.

A qualidade de uma instituição de ensino depende, em grande medida, da forma como as aulas são ministradas e abordadas, das condições de ordem e de trabalho que nelas ocorrem e, sobretudo, da capacidade dos professores em estimular o esforço dos alunos. Portanto, vale a pena fazer várias perguntas: como conseguir esse ambiente de trabalho harmonioso? Como fazer com que os alunos se integrem à turma? Como promover a disciplina? Em que medida uma turma pode ser regida sem recorrer às punições? Como agir nas face ao comportamento irregular?

Dessa forma, a disciplina deve ser trabalhada para ajustar o comportamento às demandas de convivência típicas da vida escolar, e não como um sistema de punições ou sanções que se aplica aos alunos que atrapalham o desenvolvimento normal das atividades escolares com comportamento negativo. A disciplina é um hábito interno que facilita a cada pessoa o cumprimento de suas obrigações e a contribuição para o bem comum. Assim entendida, disciplina como autocontrole, a capacidade de realizar a liberdade pessoal; ou seja, a possibilidade de agir livremente superando as condições internas ou externas que surgem na vida cotidiana do ambiente escolar.

Portanto, a indisciplina e conseqüentemente a perda de autoridade são provavelmente os maiores desafios que os professores enfrentam no dia a dia no cumprimento da tarefa de ensino. A indisciplina na sala de aula parece ser a principal causa desse efeito. Ao contrário de toda a lógica que, além de maus resultados acadêmicos, traz consigo outras conseqüências adversas como estresse, perda da vocação docente, depressão etc.

2. NECESSIDADE DE REGRAS BÁSICAS DE CONVIVÊNCIA

Pode-se pensar que um bom clima de aula ou a continuidade do desempenho positivo dos professores podem tornar desnecessárias as regras disciplinares, mas seria não perceber que essas regras de atuação são os pontos de apoio que tornam possível um bom clima escolar. Com efeito, o respeito pelas pessoas e pelos bens, a ajuda altruísta aos colegas, a ordem e os bons modos exigem que todos os que convivem num curso aceitem as regras básicas de convivência e se esforcem todos os dias para vivê-las. O bom clima de uma escola não se improvisa, é uma questão de coerência, tempo e perseverança.

Portanto, são essenciais regras que sirvam de ponto de referência e ajudem a alcançar um ambiente sereno de trabalho, ordem e colaboração; uma estrutura geralmente aceita, que especifica os limites que a liberdade dos outros impõe à própria liberdade. Para que esses padrões sejam eficazes, é necessário:

- a) que são poucos e condizentes com o Projeto Educativo;
- b) que são formulados e justificados de forma clara e simples;
- c) que são conhecidos e aceitos por todos: pais, professores e alunos;
- d) que o cumprimento é exigido.

No entanto, os padrões, por si só, não são suficientes. A disciplina escolar não se concretiza através de uma casuística exaustiva como um pequeno código penal escolar e com a aplicação rigorosa das sanções estabelecidas. As regras de convivência jamais serão uma “arma de arremesso” nas mãos do professor para manter artificialmente um ambiente de ordem aparente. A convivência harmoniosa e solidária entre todos os que integram a escola, é conseqüência de um processo de formação pessoal que leva a descobrir a necessidade e o valor destas normas elementares de convivência; que ajuda a torná-los seus e aplicá-los a cada circunstância, naturalmente e sem esforço especial,

porque resultaram em hábitos de autocontrole que se manifestam em todos os ambientes onde ocorre a vida pessoal.

2.1 Disciplina, instrumento educacional

Numa escola não existem problemas disciplinares: existem alguns alunos com problemas, cuja formação é necessária atender de uma forma particular. Para um educador, a solução não é excluir quem o incomoda, mas atender a cada aluno com problemas de comportamento, de acordo com suas necessidades pessoais.

Precisamente por se tratar de pessoas em formação, que ainda não atingiram a maturidade pessoal, é necessário estabelecer um sistema de incentivos (reconhecimentos e correções) que favoreça o desenvolvimento da responsabilidade dos alunos. Portanto, mais do que sancionar —recompensar ou penalizar—, as normas de convivência visam estimular disposições positivas dos escolares e corrigir tendências que não favoreçam a convivência ordenada, plena de naturalidade e solidariedade entre todos.

A disciplina em sala de aula é necessária para um desenvolvimento normal da classe. Mas também não se trata de impor punição aos alunos e tratá-las como se fossem máquinas. O objetivo é fazer com que os alunos participem de atividades para aprender e tenham respeito pelo professor e outros colegas (ROGERS, 2008).

Estímulo e correção que requerem ação contínua dos professores: os alunos não mudam de um dia para o outro. Na educação, é absolutamente necessário ter tempo e não esquecer que, mais do que corrigir o distúrbio que causou um comportamento, importa a formação de quem protagonizou o incidente e de seus colegas. Num sistema educacional baseado na liberdade e na confiança, não devemos menosprezar a figura do educador, reduzindo-a à de um simples guardião da ordem.

O professor deve aproveitar os incidentes do cotidiano para treinar os alunos: para corrigir comportamentos negativos e reforçar hábitos positivos. Se ações positivas também não fossem abordadas, alguns alunos poderiam atrair a atenção do professor por meio de comportamentos negativos. Se você fala apenas sobre correções, inevitavelmente a escola se torna correcional. O professor deve valorizar cada aluno: quando o respeita e o trata como pessoa, geralmente o faz reagir positivamente como pessoa.

2.2 A autoridade do professor

Não há dúvida de que o sucesso do professor em governar a sala de aula repousa em duas colunas importantes: autoridade e habilidade de apoio mútuo. É difícil conceber um professor de prestígio que não saiba conduzir os alunos corretamente ou que, pelo contrário, tendo dificuldades no governo do grupo, sua autoridade não sofra uma deterioração grave.

Sob esse prisma, o professor tem autoridade como consequência natural de sua maturidade intelectual e humana, da ancestralidade moral proporcionada por seu comportamento exemplar e da liderança que exerce sobre os alunos. A autoridade é mais uma conquista que o professor deve fazer por sua capacidade, dedicação, coerência e maturidade demonstrada em suas relações diárias com os alunos, do que uma concessão contratual obtida com um diploma acadêmico. O professor que quer ser um bom educador precisa da autoridade entendida como um serviço para melhorar os alunos e com base no prestígio conquistado (GUZZONI, 2015).

A principal fonte de recursos do professor, a mais rentável, está nele mesmo, na sua própria personalidade. Sob este prisma, o professor tem autoridade como consequência natural de sua maturidade intelectual e humana, da ascendência moral proporcionada por sua conduta exemplar e da liderança que exerce sobre os alunos. A autoridade é mais uma conquista que o professor deve realizar pela capacidade, dedicação, consistência e maturidade demonstrada no trato diário com os alunos, do que uma concessão contratual obtida em virtude de um grau acadêmico. “O professor que quer ser um bom educador precisa de autoridade entendida como um serviço ao aprimoramento dos alunos e baseado no prestígio”.

Como pode um professor alcançar este prestígio? Vamos apontar algumas condições: competência profissional, interesse sincero pelos alunos, coerência de vida e habilidade no domínio do grupo.

2.3 Competência profissional

A experiência nos diz que professores bem-preparados são geralmente aceitos - e muitas vezes admirados - pelos alunos. Os problemas de ordem e disciplina estão associados, com alguma frequência, a professores que não se mostram no nível profissional adequado.

Para Santos (2016), o domínio a que se refere aqui é o que resulta do sucesso de levar os alunos à consecução de seus objetivos, em um ambiente de trabalho sereno e ordenado. É evidente que a habilidade ou profissão de dirigir estudantes é adquirida por meio da prática e da experiência e, pelo mesmo motivo, é uma arte sempre perfeita. No entanto, é necessário que o professor, preste atenção em algumas considerações básicas sobre como lidar com os alunos, entre elas:

Como deve ser essa preparação? Antes de mais nada, o professor deve conhecer bem a matéria e se esforçar para ampliar e atualizar seus conhecimentos: ele deve saber. Mas não basta saber, o professor também precisa dominar os recursos didáticos para transmitir com clareza seus ensinamentos: deve explicar bem e fazer-se compreender pelos alunos. Por último, necessita de preparar cuidadosamente as suas aulas de forma a apresentar a sua matéria em termos de objetivos valiosos e atividades interessantes, com técnicas adequadas, capazes de atrair a atenção dos alunos e estimular o seu interesse por trabalhos úteis à sua aprendizagem e formação. As improvisações costumam ser muito negativas e inadequadas para uma tarefa de tal responsabilidade.

Uma das chaves da competência profissional é a programação de atividades de ensino e aprendizagem. Antes de iniciar uma aula, o professor deve planejar o que vai ensinar e o que os alunos devem fazer para aprender, e distribuir os trabalhos de acordo com as reais possibilidades de cada um, sem pedir mais do que eles podem fazer, nem menos. Isso supõe um conhecimento preciso de suas aptidões e condições pessoais, já que “a consideração pessoal de cada aluno obriga o professor a moderar suas demandas às possibilidades de cada menino”. Quando a desordem reina em uma sala de aula, deve-se perguntar se os alunos sabem o que fazer e como fazer. O tédio costuma ser a fonte de mau comportamento.

Juntamente com a boa preparação e execução do programa, é importante que o professor esteja atento ao desenvolvimento das atividades de todos os alunos para observar individualmente a qualidade do trabalho e esclarecer as dúvidas que surgirem ao longo do caminho, demonstrando uma atitude prestativa e incentivo a cada aluno, pois todos têm direito à máxima atenção de seu professor. “A atividade dos professores é subsidiária à dos alunos e só faz sentido na medida em que estimula e orienta o esforço pedagógico de cada aluno. Esta concepção de trabalho escolar apresenta uma exigência particular do professor, pois estimula e orienta um trabalho é mais difícil do que fazê-lo

e, por outro lado, impõe a substituição do cotidiano por uma tarefa imaginativa e criativa”.

Além disso, a ordem e o bom governo da classe exigem uma pontualidade primorosa no início e no fim; que tudo e todos estão no seu lugar - os livros e cadernos preparados, as mesas e as malas arrumadas e os alunos bem acomodados, etc. - e algumas regras de convivência que normalizam a participação dos alunos: como e quando podem se levantar, como e quando podem usar da palavra, como e quando devem ficar calados, trabalhando ou estudando, quando e como podem consultar o parceiro ou colegas de equipe, etc.

Salienta-se, que as regras, por si só, não são suficientes. A disciplina escolar não é alcançada por meio de uma casuística exaustiva como um pequeno código criminal da escola e com a aplicação rigorosa das sanções estabelecidas. As regras da coexistência nunca serão uma "arma de arremesso" nas mãos do professor para manter artificialmente um ambiente de ordem aparente. A convivência harmoniosa e solidária entre todos os que formam a escola é consequência de um processo de formação pessoal que leva a descobrir a necessidade e o valor dessas regras elementares de convivência; o que ajuda a torná-los seus e aplicá-los a todas as circunstâncias, naturalmente e sem esforço especial, porque resultaram em hábitos de autocontrole que se manifestam em todos os ambientes onde a vida pessoal se desenvolve (VASCONCELLOS, 2019).

2.4 Sincero interesse pelos alunos

A primeira e mais importante regra de conduta do professor é tratar os alunos com estima e respeito. Para poder educar, o professor deve estabelecer relações cordiais e afetuosas com os seus alunos, caso contrário à sua boa preparação pode ser ineficaz: ele tem que amar os seus alunos, tem que se entregar.

O professor precisa criar um ambiente estimulante de compreensão e colaboração, que dependerá em grande parte de sua atitude amigável, paciente e compreensiva para com todos os alunos, sem distinção. O respeito pelas pessoas e o tratamento favorável deterioram o meio ambiente e as relações interpessoais.

Os alunos valorizam, acima de qualquer virtude, a compreensão de seu professor, pois precisam de atenção e carinho, precisam ser e se sentir amados. O amor é o primeiro ingrediente da vocação de educador, pois para educar são necessárias as

mesmas disposições que o Beato Josemaría Escrivá assinala como necessárias ao amor: “muita delicadeza, muita delicadeza, muito respeito, muita afabilidade ” Onde não há amor, surge a intolerância e a falta de flexibilidade.

Em suma, neste clima de cordialidade que deve envolver as relações entre professor e alunos, não há lugar para palavras e gestos que signifiquem desprezo. Em nenhum caso é admissível que o professor ridicularize seus discípulos diante de seus colegas, ou revele suas intimidades, ou seja impaciente com seus erros, ou ameace, ou conceda privilégios, ou lisonjeie, ou se permita ser lisonjeado gratuitamente, ou aja como se seus alunos nunca tiveram razão ou razão em apresentar suas justificativas, nem que usem a punição como recurso para estimular o aprendizado e redirecionar as aulas, ou como meio de alívio pessoal.

No entanto, seria uma omissão grave não corrigir com o devido carinho e respeito os alunos quando eles erram, e não aproveitar as oportunidades oferecidas pela convivência escolar para ajudá-los a melhorar e superar seus defeitos, incentivando-os a retificar. Amar realmente os alunos implica aceitá-los como são, “puxando-os” com força, paciência e carinho.

2.5 Coerência de vida

O prestígio e a estima dos alunos são ainda mais reforçados se o professor agir de forma coerente com os princípios educativos da escola e com o plano de formação que foi concebido para os alunos. Um dos prejuízos mais graves que podem causar aos escolares e que mais os desconcertam, é a falta de unidade de vida do professor: que haja uma distinção entre o que ele diz e o que faz, entre o que os encoraja a viver. Os seus alunos e o que ele mesmo vive, entre os ideais da escola e aqueles que assume e prática no seu quotidiano. O professor educa sobretudo com o testemunho da sua vida pessoal e não com a própria palavra. É necessário agir com responsabilidade e ser coerente com os princípios educacionais do Centro, tanto ao vivê-los, dentro e fora do campus escolar, quanto ao exigir que sejam vividos.

Quando pessoas com estilos de ensino diversos passam pela sala de aula, deve-se ter cuidado para não oferecer uma visão distorcida dos valores que são cultivados na escola. Todos os professores devem promover a ordem, a indústria, a resistência etc. Portanto, se um professor negligencia a promoção desses valores, ele agirá em desacordo

com o restante da equipe educacional, prejudicando a unidade de critérios e de ação, e impedindo que a educação que se destina a esse grupo de alunos seja integral.

Os detalhes específicos em que se materializa esta coerência são: a ilusão de treinar e aprender, tanto no que diz respeito ao seu trabalho profissional, como à sua formação cultural, humana e espiritual, valendo-se dos meios que a própria escola põe à sua disposição; o esforço de cooperação com os demais professores nas atividades gerais programadas; o interesse em contribuir com iniciativas para melhorar a escola etc.

2.6 Habilidade no domínio do grupo

O domínio a que nos referimos aqui é o que resulta de conduzir com sucesso os alunos à concretização dos seus objetivos, num ambiente de trabalho sereno e ordenado.

É evidente que a habilidade ou profissão dos alunos líderes é adquirida com prática e experiência e, por esse mesmo motivo, é uma arte que sempre pode ser aperfeiçoada, porém, é necessário que o professor, ao se dirigir aos escolares, leve em consideração algumas considerações elementares sobre o trato com os alunos.

a) Integração efetiva dos alunos no grupo

No sistema educacional Trabalho Bem-feito, a integração no grupo é definida como "o processo pelo qual um sujeito toma consciência de que faz parte de um grupo, aceita-o como tal e se vê como um elemento da comunidade grupal".

Não há dúvida de que a integração dos alunos na turma é um objetivo importante ao qual devemos estar atentos, sem poupar esforços para alcançá-lo, pois assim os alunos acessam o bem comum enriquecendo-se com a troca de bens privados. Entendemos que a forma mais eficaz e prática de integrar os alunos é garantir que eles participem ativamente da vida da turma em qualquer uma de suas manifestações.

A participação oferece aos alunos a oportunidade de treinar melhor, aprender mais e exercitar as virtudes sociais e cívicas da cooperação e do serviço ao próximo. Na prática, através da participação, professores e alunos podem comprometer-se, e ao mesmo tempo sentir-se comprometidos, no grande objetivo comum de alcançar uma educação de qualidade.

Em sala de aula, deve ser proporcionado um ambiente sereno para que os alunos participem das decisões que afetam seu trabalho e formação e, conseqüentemente, na organização das atividades. Os alunos podem e devem, com sentido de responsabilidade pessoal, participar no bom andamento da aula sugerindo iniciativas, exprimindo a sua opinião, apresentando soluções para os problemas que surgem, encarregando-se da realização de uma atividade etc. e, acima de tudo, responsabilizar-se por uma tarefa: ordem das mesas e armários, horários, atividades extracurriculares, luzes, montras, esportes, audiovisuais, biblioteca etc. O professor, portanto, tem tantos colaboradores no governo da classe quantos os alunos gostam de comissionar. É um meio de treino muito interessante, válido para qualquer idade, que não deve ser desperdiçado.

Uma comissão especial de grande relevância na participação e integração dos alunos nas aulas é o Conselho de Curso, órgão colegiado constituído por alunos democraticamente eleitos - um deles é o delegado ou secretário - e o Professor Responsável pelo Curso. Como a sua tarefa habitual se refere ao governo da classe e se estende ao campo do trabalho escolar e dos comportamentos e relações com os alunos, o professor que souber aproveitá-la poderá obter dele uma grande ajuda, tanto ao receber suas iniciativas e sugestões, para corrigir seus próprios erros. O Conselho do Curso é, de fato, um bom ponto de apoio para atingir os objetivos de ensino e formação da sua disciplina, e para conseguir a aceitação e cumprimento das regras de convivência.

Um meio de participação que facilita a integração dos alunos são as classes ativas, pois nelas os escolares são os verdadeiros protagonistas de sua aprendizagem. As aulas propostas com metodologia participativa têm a virtude de serem mais eficazes do que aquelas que contam com o papel do professor. Quando uma aula é organizada de forma a que os alunos participem na escolha dos trabalhos, na exposição e experimentação dos fenômenos e na procura de respostas às questões colocadas, ou seja dada oportunidade ao colóquio, os debates abertos e trabalho em equipe, caminham para uma integração verdadeira e profunda.

b) Conquista de um ambiente de trabalho ordeiro e alegre

É evidente que têm interesse em que as aulas se desenvolvam num ambiente cordial, sereno, descontraído e alegre, para que tanto os alunos como a professora trabalhem à vontade. Não há dúvida de que este é um ideal a que todo professor aspira e, possivelmente, é o que mais o preocupa muitas vezes. O que fazer para obtê-lo?

Os alunos, de um modo geral, partilham a mesma ideia e apreciam que o seu professor saiba pôr ordem na aula e que, agindo com serenidade e equilíbrio, saiba resolver as situações difíceis que a convivência escolar por vezes oferece. Ao contrário, sentem-se inseguros e decepcionados com o professor que facilmente perde o controle e o controle que deve ser assumido por sua idade e experiência.

Não há dúvida de que os problemas escolares - graves ou menores - quase sempre se resolvem bem quando tratados com serenidade e moderação, não quando se age apressadamente e com nervosismo. A experiência mostra, por outro lado, que certas tensões e atritos que às vezes ocorrem nas aulas são fruto do cansaço, e se diluem facilmente sem ter que recorrer a medidas extraordinárias, pois bastam algumas gotas de otimismo e bom humor, previstas em tempo hábil, para restaurar a calma e trazer alegria ao meio ambiente. Se você agir com prudência e calma, os problemas de classe nunca se tornam sérios.

c)Recondução de comportamentos anômalos

Apesar do esforço para garantir que as aulas decorram num ambiente descontraído e de acordo com os planos pedagógicos do Centro, existem comportamentos que, pela sua gravidade e pelas perturbações que provocam nos outros, podem prejudicar o desenvolvimento normal da aula e o bom ambiente entre os alunos. Consequentemente, o professor deve combater e eliminar esses comportamentos irregulares, e agir com discernimento, habilidade e firmeza para controlar a situação. Como agir para restaurar a ordem e fortalecer os hábitos sociais de convivência entre todos os alunos?

Ainda, há que se considerar que confrontos devem ser evitados, conforme Parrat-Dayan (2018, p. 64),

“[...] é mais eficaz se aproximar calmamente de um aluno e pedir para retomar seu trabalho que chamar a sua atenção em voz alta na frente de todos. (PARRAT-DAYAN 2018, p. 64),

Nessas ocasiões, em que muitas vezes a qualidade humana e profissional do professor é posta à prova, é muito importante atuar corretamente. Erros em questões disciplinares, por excesso ou por omissão, afetam seriamente a integridade da classe e da própria autoridade.

O mau comportamento é muitas vezes consequência de condições desfavoráveis no mesmo ambiente escolar que estão agindo sobre os alunos - instalações e móveis inadequados, falta de unidade de julgamento de seus professores etc. - nas quais a atenção deve ser focada, para eliminá-los ou mitigá-los antes de recorrer a sanções ou medidas drásticas.

A falta de conformidade com as normas estabelecidas na escola também pode ser atribuída, em boa parte dos casos, à imaturidade dos alunos. Somente o tempo, a experiência, o ambiente educacional e a progressiva assimilação das normas por meio do hábito, da compreensão e da reflexão poderão alcançar o controle interno que facilita um comportamento consciente e ordenado.

A indisciplina individual, esporádica, é quase sempre indisposição momentânea de alunos ou de circunstâncias especiais que se manifestam por atos de irritação, evasão, agressão, conversas perturbadoras, gritos e brigas etc. Nestes casos, é aconselhável não interromper a aula. Normalmente, um olhar mais severo e direto, uma pausa mais significativa, um tom de voz mais alto, um caminhar sereno em direção ao aluno indisciplinado sem interromper a explicação etc. bastam para resolver o problema.

Nos casos mais graves ou recorrentes, uma breve advertência do professor, feita com calma, costuma ser suficiente. Quando a situação, pelas circunstâncias que a cercam, exige uma repressão formal, é aconselhável não tomar decisões precipitadas. Em vez disso, é interessante expressar surpresa e insatisfação com o evento e pedir ao aluno ou alunos envolvidos uma explicação pessoal no final da aula. Evite transformar cada incidente em uma tragédia para, quase sempre, a diversão de toda a classe.

Por outro lado, a indisciplina habitual de um aluno é quase sempre um indício de anomalias orgânicas ou desequilíbrio do aluno por mau comportamento, de etiologia psicológica, intelectual, familiar ou social. Nestes casos, as causas devem ser cuidadosamente analisadas para colocar remédios específicos - o que, por vezes, exigirá a intervenção de um especialista, procurando compatibilizar, em cada caso, a responsabilidade da escola perante o aluno problemático e a sua família, com o que você tem com o resto dos alunos e famílias de sua classe.

É diferente quando nos referimos à indisciplina coletiva. É o caso de turmas em que a maioria dos alunos se comporta de forma irresponsável, pouco respeito às regras

de convivência do Centro e desrespeito ao professor. A indisciplina coletiva está enraizada em diversas condições ambientais que atuam em proporções variadas sobre a realidade escolar. Estas condições devem ser objetivamente analisadas e identificadas a fim de submetê-las a um tratamento adequado: As instalações estão funcionando? As aulas estão congestionadas por excesso de alunos? O horário é racional? A convivência? As atividades escolares são monótonas? ... Dentro deste conjunto? das circunstâncias, é bem explicado que os alunos não mantêm uma atitude de ordem e de trabalho. A solução será enfrentar o problema de forma realista,

Para reorientar um grupo de alunos para esta situação, é conveniente orientá-los para que tenham uma atitude positiva em relação ao estudo, confiar-lhes tarefas específicas que desenvolvam a sua responsabilidade e enriqueçam e ampliem o programa das atividades escolares. Também é muito útil solicitar sua colaboração e estimular suas iniciativas e sugestões que sejam benéficas para o andamento da aula.

Na vida cotidiana das escolas, há momentos em que a disciplina coletiva é mais difícil de viver: mudanças de aula, tardes de sexta-feira, as substituições de outros professores, hora de exames etc. Nessas horas, a paciência e a compreensão devem ser multiplicadas e, ao mesmo tempo, exigente com os alunos. Em geral, uma preparação especial com atividades mais atraentes pode aliviar muito a desordem inevitável produzida por essas situações especiais.

O comportamento do professor diante do mau comportamento de seus alunos deve ser semelhante ao do médico diante de seus pacientes. Ao invés de repreender e punir, usará tratamentos positivos para motivar e canalizar as energias dos alunos, ajudando-os a amadurecer ou superar seus desequilíbrios, muitas vezes temporários, e a controlar seus comportamentos em prol de uma melhor adaptação ao ambiente escolar e social.

E se, em última instância, é necessário recorrer às punições, algumas considerações devem ser feitas:

- a) Devem ter como objetivo treinar o aluno e seus colegas, ajudando-os a reagir. Eles nunca deveriam ser - mesmo na aparência - retaliação.
- b) Devem ser proporcionais à gravidade da falta e estar relacionados com a sua natureza.

- c) Nunca deve ser corrigido quando a irritação do momento suprime a serenidade do julgamento: é melhor deixar para depois.
- d) As correções em privado são mais eficazes do que as feitas em público. Só é aconselhável corrigir em público quando, pelas circunstâncias do desempenho negativo, for necessário para o carácter exemplar do curso.
- e) Os estímulos positivos são mais eficazes do que os negativos. Uma felicitação quando algo é bem-feito, um tapinha de encorajamento quando falha, uma demonstração de confiança em suas possibilidades ou uma recomendação séria quando não é retificada, produzem um efeito muito mais positivo no aluno do que a melhor punição escolhida.
- f) As punições devem ser administradas com prudência. Não é aconselhável criar um sentimento de retaliação e perseguição nos alunos. É melhor ser entediante corrigindo erros em particular do que ser desagradável punindo na primeira oportunidade.
- g) Um castigo só tem utilidade quando serve para melhorar quem o recebe, o que é tanto como colocá-lo em posição de nunca mais faltar. Por isso, antes de impor uma sanção, o diálogo e a reflexão entre quem fez o mal e quem deve impor é conveniente evitar que se deva mais a um alívio pessoal do que a um desejo real de corrigir um defeito.
- h) Ao sancionar é muito importante não assumir a postura de juiz, nem dar a impressão de estar ofendido e desejoso de vingança. O professor é uma pessoa que tem a obrigação de zelar pelo cumprimento de normas básicas que possibilitem o trabalho e tornem a convivência mais agradável e harmoniosa, mas também ajudar os alunos a combater seus maus hábitos. Portanto, mesmo no caso de o aluno não receber a correção de boa vontade, a pessoa que a aplica deve expressar claramente sua confiança no aluno e em sua capacidade de retificar o comportamento como um passo preliminar para provocar sua reflexão interna.
- i) Os próprios colegas às vezes podem ser uma ajuda eficaz para retificar o comportamento de certos alunos. Nas ofensas graves, a opinião dos alunos é ainda mais necessária para encontrar a correção mais oportuna.
- j) As expulsões da classe são geralmente medidas infelizes se não forem precedidas por uma análise cuidadosa das circunstâncias que as promovem e suas consequências educacionais. Muitas vezes as expulsões são produto de atos veementes do professor que mostram uma grande falta de recursos pedagógicos para levar a aula adiante. Liderar um grupo de alunos não significa ficar com os mais tranquilos para eliminar problemas

de comportamento, mas sim tratar a todos de acordo com suas características pessoais e se comprometer com o pleno desenvolvimento das habilidades de cada aluno.

k) As sanções importantes, por infrações graves, são da responsabilidade da direção do centro. O professor pode chamar a atenção, privar o aluno de qualquer atividade, fazê-lo ficar mais um tempo nas aulas a terminar um trabalho, exigir trabalhos complementares aos temas da aula etc., mas não tomar medidas que ultrapassem a sua zona de autonomia.

A disciplina escolar é, portanto, uma ferramenta educacional. Portanto, antes de adotar uma medida diante de um comportamento inadequado, é necessário saber as correções que o aluno recebeu anteriormente e como reagiu a elas; as circunstâncias do aluno, o momento em que se encontra e as razões do seu comportamento anormal; e leve em consideração o impacto que isso teve sobre seus pares. Mais do que a sanção, é importante que o autor do incidente não volte a realizar uma ação semelhante. Os meios devem ser colocados em prática para que o aluno decida retificar seu comportamento. Em primeiro lugar, você está interessado em fazê-lo avaliar objetivamente o que aconteceu; em uma palavra, provoque sua reflexão. Para que uma correção seja verdadeiramente educativa, é fundamental que o aluno avalie seu desempenho e as consequências, e conclua que seu desempenho não foi bem-sucedido, para que se arrependa sinceramente de ter agido daquela forma.

Por isso, sempre que possível, devem ser impostas correções que neutralizem os efeitos da ação negativa com outra ação na direção oposta; ajudando assim o aluno não só a pedir desculpas pelo seu infeliz desempenho, mas a reparar o máximo possível os danos causados: limpar o que foi manchado; consertar ou colaborar na reparação do que foi danificado e pagar seu custo; peça desculpas publicamente ao ofendido, se a ofensa for pública; compensar o tempo de trabalho perdido etc.

É interessante conhecer bem os motivos da ofensa, visto que a reação do professor e a sanção imposta devem ser diferentes quando se trata de um erro do aluno - neste caso, será necessário explicar por que ele não deve agir naquele caminho; quando é consequência de um caráter inquieto ou da paixão de um momento; quando é um reflexo de problemas familiares; ou quando é por malícia ou cálculo. Além disso, é necessário ser prudente, para não promover atitudes de rejeição, ou predispor negativamente os alunos aos meios de formação da escola, ou ao trabalho escolar. Por exemplo, não faria sentido usar notas escolares para sancionar.

Também são desencorajados os castigos físicos ou corporais e todos aqueles que impliquem em humilhação para o aluno pelo tom, pelos maus modos empregados, ou pela atitude de desprezo ou distanciamento do professor (a legislação em vigor os proíbe). A punição rude ou raivosa provoca a aversão do aluno, e reprimir o comportamento sem corrigi-lo é encorajar os alunos a continuarem a se comportar mal em segredo.

A medida mais extrema que pode ser aplicada a um aluno é retirá-lo da escola. Informar aos pais que um dos seus filhos deve abandonar a escola é um meio absolutamente excepcional que só se justifica pela convicção de que esta medida beneficiará o aluno, uma vez que noutra escola, com características diferentes das da escola, será mais fácil para eles para se adaptarem ou poderão atender melhor aquele aluno e ajudá-lo de forma mais eficaz; ou porque prejudica gravemente o treinamento de seus colegas com repetidos comportamentos negativos que não foi possível corrigir por outros meios. Portanto, deve ser sempre acompanhado de um diagnóstico e de uma orientação aos pais sobre o tipo de escola de que seu filho necessita.

Normalmente, um aluno não será despedido por um ato isolado, mesmo que seja muito grave - justamente quando os acontecimentos são muito graves, uma certa serenidade de julgamento é imposta ao professor e aos diretores.

Devido à gravidade desta medida:

- a) Só pode ser decidido pela Direção do centro educativo;
- b) só se justifica quando não existem meios adequados para prestar ao aluno a ajuda de que necessita ou a sua permanência na escola prejudica gravemente a formação dos seus colegas;
- c) os pais devem ser avisados em tempo útil da situação de sua filha ou filho, bem como dos meios que estão sendo utilizados para tentar mudar de atitude;
- d) Deve ser recomendado aos pais o tipo de escola adequado à situação do filho.

É interessante seguir habitualmente uma linha de ação planejada com antecedência, com etapas determinadas, que ajude a evitar arbitrariedades. A sanção, como todo o processo educacional, deve ser intencional. Normalmente, os seguintes critérios podem servir:

- a) As infrações menores de aluno não reincidente são corrigidas pelo professor, com simples advertência.
- b) É conveniente corrigir as ofensas mais importantes ou a reincidência nas menores por meio de uma conversa mais prolongada, em privado. Um professor pode fazer isso, mas é melhor que o tutor ou o professor responsável pelo curso seja o responsável. É interessante informar os pais.
- c) Caso persista o comportamento desordenado, o gestor do ciclo intervirá. É necessário informar os pais e em cada caso será conveniente avaliar se é o tutor ou o próprio líder do ciclo.
- d) O preceptor e a Comissão de Coordenação devem ser sempre informados, que intervirá quando as circunstâncias do caso o aconselharem, com critérios restritivos: na medida do possível, o chefe do ciclo deve resolver essas situações. Porém, em certas ocasiões pode ser muito positivo para um gerente falar com o aluno, manter uma conversa calma, ajudá-lo a reagir.
- e) Antes de sancionar uma infração grave, é necessário ouvir o interessado tão amplamente quanto desejar. Às vezes é positivo pedir-lhe que escreva sua versão dos fatos, justifique sua atitude e sugira a sanção que considera adequada. Nestes casos, também é aconselhável ouvir o conselho do curso.

Tem sido uma boa experiência, em alguns centros educacionais, garantir a participação ativa dos alunos na resolução de problemas disciplinares, principalmente quando o incidente transcende toda a turma. Na maioria desses casos, é aconselhável que o conselho do curso proponha a correção que julgar apropriada. Eles geralmente são muito graves e dão a oportunidade de moderar a correção que eles sugerem.

É muito eficaz para os alunos participar do desenvolvimento das regras da classe com base nas estabelecidas para toda a escola e fazer com que o conselho da classe lembre regularmente seus colegas.

CONCLUSÃO

Os professores e demais atores da comunidade escolar têm muita dificuldade em estabelecer limites no ambiente escolar, mas o foco do trabalho se ateu ao desenvolvimento da relação professor – aluno. Com tudo o que se expõe neste artigo, não se pretende centrar exclusivamente nos professores a responsabilidade pelo

comportamento dos alunos em sala de aula, mas não devemos perder de vista que quando os professores atuam com competência profissional, unidade e coerência, corrigindo cada caso e sentindo-se verdadeiramente responsável pelo que acontece ao seu redor, os maus comportamentos se limitam a alguns alunos com desequilíbrios de origem extracurricular. Onde se obteve uma boa gama de informações que demonstraram que a dificuldade do professor em gerenciar as regras em sala de aula se deve a diversos fatores, assim como a indisciplina também apresenta diversas causas.

Contudo, o estudo centrou-se no papel do professor enquanto mediador do conhecimento, mas também como administrador de conflitos e principal figura na estruturação, organização e manutenção das condições favoráveis para a boa convivência e a oportunidade da aprendizagem aos alunos. A concretização deste objetivo exige uma autoavaliação frequente (pessoal e pedagógica) das questões aqui apontadas, o que implica objetivos educacionais específicos e planos de ação nos aspectos que, a todo o tempo, requerem atenção especial na vida de cada instituição escolar.

REFERÊNCIAS

GUZZONI, M. A. **A autoridade na relação educativa**. São Paulo: Annablumme, 2015.

PARRAT-DAYAN, Silvia. Trad. Silvia Beatriz Adoue e Augusto Juncal. – **Como enfrentar a indisciplina na escola**/Silvia Parrat-Dayan. – 2 ed., 4ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2018.

ROGERS, B. **Gestão de relacionamento e comportamento em sala de aula**. tradução Gisele Klein. – 2ª ed. – Porto Alegre: Artmed, 2008.

SANTOS, H.C. **A Indisciplina na Escola: causas, prevenções e enfrentamento**. Estação Científica - Juiz de Fora, nº 15, janeiro – junho / 2016.

VASCONCELLOS, C. S. **Disciplina e indisciplina na escola. Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, v. 19, n. 112, p. 5-13, jul-ago, 2019.

COMO PAÍSES SUPERARAM A BAIXA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E ATINGIRAM ALTOS NÍVEIS DE QUALIDADE EDUCACIONAL SE TRANSFORMANDO EM MODELOS DE QUALIDADE E EXCELÊNCIA EDUCACIONAL

Vania Maria Dalécio⁵⁶

RESUMO

O Brasil se contrapõe aos países que superaram a baixa qualidade da educação e atingiram altos níveis de qualidade educacionais se tornando em modelos de qualidade e excelência educacional pela ineficiência e ineficácia da baixa qualidade de ensino no país constatado no ranking mundial de Educação, o Brasil ocupa a 60ª posição. Em primeiro lugar está Cingapura, seguido de Hon Kong e Coreia do Sul. Na última posição está Gana. A Polônia é um exemplo disto, teve uma visão sistêmica. A Finlândia país com a melhor educação do mundo e por quatro anos consecutivos. Portugal elevou sua educação às melhores do mundo e com pouco dinheiro. O sucesso do Canadá na educação está relacionado ao papel do governo federal. A Dinamarca reformou seu sistema de ensino. O Chile introduziu um sistema que tem como critério renda ou performance. Na Nova Zelândia foram implementadas estratégias para melhorar a educação. Na Inglaterra, um programa concede fundos adicionais. O México desenvolveu uma estratégia de acompanhamento escola. Na Itália, um projeto piloto acabou sendo expandido devido a seu sucesso. Nos EUA financiamento e implementação de reformas e inovações na área de educação. Na Alemanha, um projeto criado para estimular a atividade econômica. Cingapura possui a melhor educação do mundo ao adotar uma abordagem conhecida como domínio da Matemática. O Chile é outro caso de sucesso na educação, que pode ser atribuído às políticas públicas diferenciadas. Esses países são exemplos a seguir na luta para melhoria da educação no Brasil.

Palavras-Chave: Qualidade do ensino, Políticas educacionais, Educação.

ABSTRACT

Brazil is opposed to countries that overcame the low quality of education and reached high levels of educational quality, becoming models of educational quality and excellence due to the inefficiency and inefficiency of the low quality of education in the country found in the world ranking of Education, Brazil occupies the 60th position. First is Singapore, followed by Hon Kong and South Korea. Last is Ghana. Poland is an example of this, it had a systemic view. Finland has the best education in the world and for four consecutive years. Portugal raised its education to the best in the world and with little money. Canada's success in education is related to the role of the federal government. Denmark reformed its education system. Chile introduced a system based on income or performance. In New Zealand, strategies to improve education were implemented. In England, a program provides additional funds. Mexico has developed a school follow-up strategy. In Italy, a pilot project was eventually expanded due to its success. In the US, funding and implementation of education reforms and innovations. In Germany, a project created to stimulate economic activity. Singapore has the best education in the world by adopting an approach known as mastering mathematics. Chile

⁵⁶ **Graduação:** Pedagogia pela FAFICA Faculdade de Filosofia e Letras de Catanduva- SP Brasil

Pós – graduação: Psicopedagogia Institucional por ULBRA – Universidade Luterana do Brasil– Educação Infantil por ULBRA Universidade Luterana do Brasil. **Mestrado:** MAESTRIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN – Universidad Gran Asunción – UNIGRAN .- Paraguai.

is another case of success in education, which can be attributed to differentiated public policies. These countries are examples to follow in the struggle to improve education in Brazil.

KEYWORDS: Quality of teaching, Educational policies, Education..

1. INTRODUÇÃO

O Brasil é um produtor e vendedor de commodities, fornecedor de mão barata sem especificidade, ou seja, não produzimos tecnologia de ponta, somente a importamos. Aqui já começam o problema referente à educação, não precisamos educar as pessoas para consumir, não precisamos de uma educação que forma mão de obra barata, que forma liderados. A reestruturação produtiva, aqui no Brasil, tem influenciado fortemente os rumos do ensino, a influência do empresariado e do capital nas políticas pedagógicas é pernicioso para a educação. Se há um culpado pela má qualidade do ensino, isso se deve as políticas públicas de educação implantadas nos governos neoliberais que visa formar apenas mão de obra especializada e técnica para suprir o mercado de trabalho. Tal estratégia cria desigualdades na educação dentro da escola pública e diferenças entre a educação particular e publica o resultado é uma educação heterogênea (SOUZA, 2013). Precisamos investir em educação de qualidade que seja capaz de formar líderes que levem a nação a outro patamar e outra posição dentro do contexto mundial.

As desigualdades na educação influência em outros índices sociais e apontam para uma tendência cruel, filhos de pais analfabetos têm apenas 1% de chance de se graduar. Entre os filhos de pais com ensino superior completo, 60% concluem a universidade. No outro extremo, 34% dos filhos de analfabetos não chegam a aprender a ler e a escrever (CARDOSO, 2010).

Os pais que têm maiores níveis de estudo também seguem o mesmo caminho em relação à educação dos filhos e encaminham os filhos para as melhores escolas ao contrário ocorre com os pais com um menor nível de escolaridade (SOUZA, 2013).

O último relatório da ONU para a Educação, sobre o índice de desenvolvimento da Educação, realizado em 128 países, o Brasil aparece na 88ª posição enquanto países menos desenvolvidos apresentam uma posição melhor. O Brasil aparece ao lado de Honduras (87ª), Equador (81ª), Bolívia (79ª); mas está muito aquém dos países vizinhos e parceiros comerciais, como Argentina (38ª), Uruguai (39ª) e Chile (51ª) (SOUZA, 2013). Na educação básica brasileira mais de 60% dos estudantes não dominam o

suficiente de matemática para resolver uma equação de 1º grau. Apenas um terço dos brasileiros acima de 25 anos completou o ensino médio. Nossa escolaridade média é de 7,2 anos de estudo, um indicador semelhante ao de países mais pobres, com renda per capita de 7 000 dólares, metade da brasileira (BRANCO, 2015).

A dificuldade de elevar o nível das escolas não é à falta de dinheiro. O investimento público em educação no Brasil de 2007 até 2012 é de 6,4% do PIB em educação por ano, o que equivale a 106,6 bilhões de investimento, superior ao de nações como o Chile, cujos estudantes superam os brasileiros no Pisa. Isto significa que foram aplicados 106,6 bilhões na educação básica neste período. A questão principal, é como estes recursos estão sendo aplicados (SOARES, 2014; BRANCO, 2015).

Um ponto de partida para se melhorar a educação no país é melhorar a qualidade dos professores com um bom currículo, material didático de qualidade e um profissional competente. Além disso pode-se instituir iniciativas como premiar os melhores professores e demitir aqueles que não apresentam vocação para o magistério (BRANCO, 2015). O país necessita implementar políticas pedagógicas onde a educação seja o real compromisso e a prioridade principal que seja seguido independente do partido político que assuma o governo e não seja trocado ao bel prazer de acordo com a vontade e política sem se observar as prioridades e necessidades da sociedade e da nação. A má gestão da rede de ensino e as dificuldades causadas pela burocracia do setor público atrapalham muito o desenvolvimento da educação (BRANCO, 2015).

2 DESENVOLVIMENTO

No ranking mundial de Educação, o Brasil ocupa a 60ª posição. Em primeiro lugar está Cingapura, seguido de Hon Kong e Coreia do Sul. Na última posição está Gana. As causas da baixa qualidade do ensino brasileiro a constar: a ineficiência e ineficácia comprovados por este estudo, surge como triste constatação pela falta de vontade e empenho dos governantes, dos políticos e dos legisladores, assim como a má gestão dos recursos financeiros destinados à educação nas três esferas administrativas (Federal, Estadual e Municipal).

RANKING MUNDIAL DE EDUCAÇÃO

OS MELHORES			OS PIORES		
1º	CINGAPURA		59º	GEORGIA	
2º	HONG KONG		60º	BRASIL	
3º	COREIA DO SUL		61º	JORDÂNIA	
4º	JAPÃO		62º	ARGENTINA	
5º	CHINA		67º	COLÔMBIA	
6º	FINLÂNDIA		72º	OMÃ	
7º	ESTÔNIA		73º	MARROCOS	
8º	SUIÇA		74º	HONDURAS	
9º	HOLANDA		75º	ÁFRICA DO SUL	
10º	CANADÁ		76º	GANÁ	

FONTES: OCDE (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO)

Neste contexto enfrenta-se ainda a corrupção, burocracia, desvio de verbas, pobreza, miséria, violência, tráfego de drogas, ação do narcotráfico, falta de segurança nas escolas, escolas com ambientes insalubres, inércia do estado em agir de forma profícua contratas situações e condutas.

Ao definir Políticas pedagógicas equivocadas, condena-se o país a decidir e implantar Reforma na educação também equivocadas, uma vez que a falta de foco na educação como prioridade principal na pauta governamental nunca esteve entre elas.

Ora, diante de Políticas Públicas equivocadas com Reformas implantadas sem foco definido pela falta de prioridades, o que se resulta em falta de investimento na formação de qualidade de professores e de incentivo dos mesmos com melhores salários, valorização da profissão e carreira, plano de carreira com qualidade.

Não haveria de ser diferente com a falta de investimento em material pedagógico criado especificamente para educação brasileira e de qualidade.

Enfim e somando isto tudo a falta de apreço pela educação, já recorrente talvez pelo fato de os problemas se arrastarem por muito tempo, culturalmente já não se acredita no sucesso ou ascensão social advindo através da educação.

E aí que o Brasil se contrapõe aos aspectos dos outros países que atingiram a excelência educacional, essas nações têm em comum uma população que têm apreço pela educação que vem em primeiro lugar, o que é um a questão o cultural, o que não podemos dizer o mesmo de nossa população.

A Polônia é um exemplo disto, virou uma potência em educação em apenas 20 anos. Como? E o que o Brasil pode aprender com a Polônia? (IDOETA, 2019)

Na edição mais recente do Pisa, de 2018 Polônia ficou entre os dez mais bem colocados do mundo nos exames de leitura, matemática e ciências (IDOETA, 2019).

Os estudantes poloneses fizeram, em média, quase 100 pontos a mais que os brasileiros em leitura: 512 contra 413. E ficaram 129 pontos à frente na avaliação de matemática. O sucesso polonês cujas pontuações superam, inclusive, as médias da própria OCDE chama a atenção por ocorrer em um país que, até poucas décadas atrás, era inexpressivo na educação e que tem um passado recente de destruição e pobreza (IDOETA, 2019).

A Polônia foi desolada pela ocupação nazista na Segunda Guerra Mundial (1939-45), passou pelo comunismo do Leste Europeu, com um saldo de 6 milhões poloneses mortos no conflito e cidades como a capital Varsóvia, Wroclaw e Gdansk em ruínas. Além de tudo isso em 1989, depois da derrocada do comunismo, a Polônia passou ainda por hiperinflação e o panorama da educação era bem ruim, somente metade dos adultos de áreas rurais do país havia concluído o ensino fundamental (IDOETA, 2019).

Em 2010, quando a Polônia entrou para a União Europeia e depois de reformas que promoveram o livre mercado no país, "aproximadamente uma em cada seis crianças polonesas vivia na pobreza. Em um estudo das Nações Unidas sobre o bem-estar material infantil, a Polónia figurava na última posição do mundo desenvolvido" (IDOETA, 2019).

À essa altura, porém, a Polónia já passava por intensas reformas, às quais muitos analistas atribuem as altas taxas de crescimento econômico que persistem até hoje, uma dessas reformas acontecia na educação (IDOETA, 2019).

Em 1999, a Polónia promoveu uma "terapia de choque" na educação: no decorrer de apenas um ano, a Polónia implementou um currículo escolar mais rigoroso, mas com menos tópicos a serem abordados; as escolas tiveram mais autonomia para escolher

livros didáticos e entre centenas de opções pré-aprovadas de didática e conteúdo a ser abordado (IDOETA, 2019).

O novo programa fornecia os objetivos fundamentais, mas deixava os detalhes para a escola. Ao mesmo tempo, o governo exigiria que um quarto dos professores voltasse à faculdade para aperfeiçoar sua própria formação (IDOETA, 2019).

Houve um grande investimento em professores, tanto em capacitação quanto em remuneração e bonificação, e em avaliações, que permitissem mensurar o desempenho ao final de cada ciclo e identificar quais alunos, escolas e professores precisavam de mais ajuda do governo. Os professores deixaram de ser trabalhadores de nível inferior (IDOETA, 2019).

Com relação às avaliações, a ideia era não apenas (fazer os alunos) acertarem as alternativas corretas, mas sim queriam que eles pensassem estrategicamente e queriam saber como eles entendiam os problemas (IDOETA, 2019).

Antes da reforma, quando chegavam aos 15 anos de idade, no ano equivalente ao primeiro do ensino médio, os alunos poloneses eram encaminhados, com base em seu desempenho, para cursos profissionalizantes/técnicos ou para o ensino regular/acadêmico. Essa divisão chamada de "categorização" após a reforma, foi postergada em um ano e os alunos passaram a ter 12 meses a mais de estudos na escola tradicional e só sair dela aos 16 anos. Só para acomodar esse ano extra, foi necessário construir, rapidamente, 4 mil escolas a mais em todo o país (IDOETA, 2019).

A diferença não foi de apenas 12 meses, mas teria consequências surpreendentes na educação, aumentaram as expectativas acerca de o que os estudantes seriam capazes de realizar. O sistema exigia mais responsabilização por resultados, ao mesmo tempo em que concedia mais autonomia de métodos. Essa mesma dinâmica podia ser encontrada em todos os países que haviam melhorado de maneira acentuada seus resultados, incluindo a Finlândia. Mesmo antes da reforma, a Polônia partiu de um patamar acima do Brasil porque conseguiu colocar todas as crianças na escola mais cedo do que nós (IDOETA, 2019).

Todos os países da esfera soviética universalizaram o acesso à educação bem antes. Essa educação podia ter uma série de problemas, mas não deixava as crianças fora da escola (IDOETA, 2019).

Ao manter os alunos um ano a mais no ensino tradicional, entre 15 e 16 anos, foi um dos aspectos mais significativos da reforma polonesa, o que é confirmado por dados: esses estudantes (que antes teriam sido transferidos para escolas técnicas) fizeram, no primeiro exame Pisa, em 2000, mais de 100 pontos a mais do que seus colegas que, àquela altura, já haviam sido transferidos (IDOETA, 2019).

De 2000 a 2006, a nota média de leitura dos estudantes poloneses de 15 anos de idade subiu 29 pontos no Pisa. Em menos de uma década, os alunos tinham saltado de um desempenho abaixo da média do mundo desenvolvido para uma nota acima da média. Na prova seguinte, em 2009, os poloneses superaram outros países desenvolvidos e com investimentos muito superiores em educação, como os EUA (IDOETA, 2019).

Essa performance continuou avançando, segundo os dados do Pisa. Na edição mais recente do exame, divulgada no início de dezembro, os estudantes poloneses mantiveram suas médias acima dos demais países da OCDE (grupo chamado também de "clube de países ricos") nas três esferas avaliadas: leitura, matemática e ciências. Uma análise do Banco Mundial apontou que o aumento nas notas do país no Pisa foi "maior e mais consistente do que qualquer outro país próximo" (IDOETA, 2019).

A Polônia teve uma visão sistêmica, ao melhorar a educação tanto básica quanto no ensino superior (sem priorizar um ou outro)", a Polônia também atuou muito focada na formação de professores, assim como todos os países no topo (do Pisa). Todos os estudos mostram que esse é o fator que mais faz diferença, entre os fatores que impactam na educação (IDOETA, 2019).

A Polônia foi bem-sucedida em mostrar que é possível avançar com diligência e altas expectativas sobre si mesmos: quando os estudantes passaram a corresponder às apostas que haviam sido feitas neles, e diretores das novas escolas começaram a contar com professores mais talentosos e engajados, os resultados positivos iniciais começaram a ganhar tração e a se retroalimentar (IDOETA, 2019).

A educação foi incorporada na agenda essencial e estratégica do país para este crescer e competir em patamar de igualdade com o restante da força de trabalho da União Europeia. Sem melhoras na educação, os poloneses seriam relegados a subempregos não qualificados e de remuneração muito baixa, fazendo o trabalho que outros europeus não queriam fazer (IDOETA, 2019).

Mesmo a Polônia investindo na educação ainda há problemas como a remuneração de professores poloneses que ainda está abaixo da média não só da organização, mas também inferior ao de outros profissionais poloneses de educação superior (IDOETA, 2019).

Apesar de alguns aumentos recentes no salário docente, apenas 18% dos professores do país acreditam que sua profissão é valorizada na sociedade.

Em abril deste ano, esses professores fizeram uma greve histórica na Polônia, paralisando mais da metade das escolas em grandes cidades. Na educação, o país avançou imensamente, mas não chegou ao nível de qualidade e igualdade de referências como a Finlândia (IDOETA, 2019).

A qualidade das faculdades de formação de professores variava tremendamente. Os professores que conseguiam arranjar trabalho ainda não ganhavam salários suficientemente bons. Enquanto não redobrar o rigor e resolver o problema da qualidade do ensino, a Polônia jamais será a Finlândia (IDOETA, 2019).

Ainda assim, a Polônia teve o um avanço revolucionário e espetacular, mostrando que mesmo países às voltas com transtornos e adversidades podem fazer o melhor para seus educandos em questão de poucos anos. O rigor é algo que pode ser cultivado. Gestores e dirigentes educacionais ousados podem ajudar a formar toda uma geração de crianças mais inteligentes (IDOETA, 2019).

A Finlândia é o país com a melhor educação do mundo e por quatro anos consecutivos, o país do norte da Europa ficou entre os primeiros lugares no PISA e é tetracampeão do PISA. O segredo deste sucesso, não tem nada a ver com métodos pedagógicos revolucionários, uso da tecnologia em sala de aula ou exames gigantescos como Enem ou Enade. Pelo contrário: a Finlândia dispensa as provas nacionais e aposta na valorização do professor e na liberdade para ele poder trabalhar.

Na Finlândia a educação é gratuita, inclusive no ensino superior. Só 2% das escolas são particulares, mas são subsidiadas por fundos públicos e os estudantes não pagam mensalidade. As crianças só entram na escola a partir dos 7 anos. Não há escolas em tempo integral, pelo contrário, a jornada é curta, de 4 a 7 horas, e os alunos não têm muita lição de casa. "Também temos menos dias letivos que os demais países, acreditamos que quantidade não é qualidade".

O sistema finlandês de educação passou por duas grandes mudanças, uma na década de 70 e outra em 90. A partir do início da década de 90, a educação foi descentralizada, e os municípios, escolas e, principalmente, os professores passaram a ter mais autonomia. O controle não motiva o professor a dar o melhor de si. É simples, os finlandeses são pragmáticos, gostam de coisas simples. O governo finlandês não costuma inspecionar o ensino das 3.000 escolas que atendem 55.000 estudantes na educação básica. O material usado e o currículo são livres, por isso podem variar muito de uma unidade para outra.

Os professores planejam as aulas, escolhem os métodos. Não há prova nacional, não acreditamos em testes, estamos mais interessados na aprendizagem. Os professores têm muita autonomia, mas precisam ser bem qualificados. Esta é uma profissão desejada na Finlândia.

Os docentes da Finlândia ganham, em média, 3 mil euros por mês, em torno de R\$ 8 mil reais, considerado um salário médio para o país. Para conquistar a vaga é preciso ter mestrado e passar por treinamento. O salário aumenta de acordo com o tempo de casa do professor, mas não há bônus concedidos por mérito. A remuneração não é considerada alta.

Em compensação, oferecemos ao professor um ambiente de trabalho interessante. A educação na Finlândia faz parte de uma cultura, resultado de um trabalho longo, porém, simples, mas evita dar lições ou conselhos a outras nações. Há muitas diferenças em relação ao Brasil, que é enorme, somos um país pequeno de 5,5 milhões de habitantes. Na Finlândia não temos a figura do Estado, a relação fica entre governo, município e escola. O sistema é muito diferente.

Mais do que o bom resultado do país no Pisa, a educação na Finlândia promove a equidade entre as escolas que é o mais importante, assim as escolas rurais localizadas nas florestas, ou do Norte que ficam sob a neve em uma temperatura negativa de 25 graus, tem o mesmo desempenho das da capital, das áreas de elite. Entre todos os países testados pelo PISA, a Finlândia tem a menor disparidade entre as escolas pois lá, os alunos mais fracos estão sob a mira dos docentes. Os professores não dedicam muita atenção aos bons alunos, e sim aos fracos, para não os perder e mantê-los no sistema. A tecnologia não é o forte das escolas finlandesas, que preferem investir em gente, eles não gostam muito de tecnologia, para os finlandeses a tecnologia é só uma ferramenta, não é

o conteúdo em si. Tecnologia pode ser usada ou não, não é um fator chave para a aprendizagem. A educação básica dura nove anos. Só 2% dos estudantes repetem o ano, o índice de conclusão é de 99,7%. O segredo do sucesso não está ligado ao investimento, pois o país investe apenas 6% de seu PIB no segmento. O sistema de educação gratuito não sai tão caro assim, é uma questão de organização.

Portugal é outro exemplo, elevou sua educação às melhores do mundo com pouco dinheiro, muito empenho e desde 2015, a União Europeia observa a ascensão educacional de Portugal que, apesar de uma grave crise econômica e estar entre os mais pobres do bloco, chama atenção por seus resultados no PISA.

Portugal conseguiu que seus alunos de 15 anos ficassem acima da média da OCDE, nos domínios avaliados pelo PISA: ciências, leitura e matemática (PEZZONI, 2018).

Desde que o exame começou a ser aplicado nos anos 2000, a cada três anos, Portugal avança. Há pelo menos uma década e meia, o país europeu mantém essa trajetória nos seus resultados e é o único do continente que melhora seu desempenho a cada ano (PEZZONI, 2018).

Nem mesmo nos períodos mais duros da última grande crise, com a redução de investimentos e o ajuste fiscal imposto pelo Fundo Monetário Internacional, pelo Banco Central Europeu e pela Comissão Europeia, essa evolução cessou. Portugal não apostou em nenhuma grande estratégia educativa, mas investiu nas pessoas que formam a comunidade escolar, especialmente as mães e as crianças de 0 a 6 anos. Portugal concentra um esforço amplo de mudança do status socioeconômico e cultural da população em geral, particularmente das comunidades de menor renda (PEZZONI, 2018).

A partir dos anos 1970, Portugal universalizou o ensino, passando a ter todas as crianças em idade escolar na escola. Isso significa que os pais das crianças que estão hoje na escola são a primeira geração escolarizada, isso leva a outra maneira de educar. Em um período mais recente, entre 2003 e 2015, o número de mães que completaram ao menos o ensino secundário, equivalente ao ensino médio brasileiro, subiu 41% (PEZZONI, 2018).

O indicador que mais influencia o rendimento escolar é a educação e a escolarização da mãe. Se temos hoje mães mais educadas e mais encorajadas, é natural que tenhamos crianças mais capazes de se inserir na escola, de se envolver e de evoluir na escola (PEZZONI, 2018).

Outro aspecto positivo está na primeira infância. A mortalidade infantil até aos 5 anos de idade em Portugal caiu 94% desde os anos 1970, segundo a Unicef, passando de 68 mortes de crianças em cada mil nascimentos para 4 em cada mil em 2015 (PEZZONI, 2018).

Portugal, adota as três políticas nacionais básicas de apoio a pais de bebês e crianças pequenas no período mais crítico de seu desenvolvimento, com dois anos de educação pré-primária gratuita, pausa para amamentação no trabalho para as novas mães nos primeiros seis meses e licença parental adequada (PEZZONI, 2018).

Se há uma receita portuguesa para a evolução na educação, passa por trabalhar em conjunto e de forma consistente a organização da sociedade. As pessoas esquecem-se que educação é muito mais do que escola. É preciso olhar para a escola dentro da educação (PEZZONI, 2018).

As instituições públicas portuguesas são bem estruturadas, com foco no desempenho dos alunos, espaço para crítica entre colegas e planejamento de atividades de acordo com os resultados com mais na importância dada às atividades orientadas à recuperação, na atenção às relações pedagógicas, no apoio individualizado oferecido a cada aluno (PEZZONI, 2018).

Sem adotar um modelo educacional específico, mas atenta ao funcionamento de outras instituições, decidiu acabar com as repetências até o nono ano do ensino básico, contrariando a visão de que a medida estaria associada ao rigor educacional. A ação vem acompanhada por um programa mais intensivo de recuperação e apoio ao aluno (PEZZONI, 2018).

Portugal têm bons professores melhor formados e selecionados, com salário compatível com o mercado de trabalho e, no topo de carreira, até acima da média dos outros países.

Há autonomia e flexibilidade curricular, medida implantada sobre 25% do tempo letivo, que acaba de entrar vigor em todas as escolas do país (PEZZONI, 2018).

O Canadá é outra superpotência em educação e ficou entre os dez melhores países em matemática, ciências e interpretação de texto. As provas são o maior estudo internacional de desempenho escolar e mostram que os jovens do Canadá estão entre os mais bem educados do mundo. Eles estão muito à frente de vizinhos como os Estados Unidos e de países europeus com quem têm laços culturais, como o Reino Unido e a França. O Canadá também tem a maior proporção de adultos em idade produtiva com educação superior - 55%, em comparação com uma média de 35% de países da OCDE. O sucesso do Canadá em testes escolares é incomum ao ser comparado com tendências internacionais. Os países com melhor desempenho costumam ser pequenos, com sociedades homogêneas e coesas e com cada pedaço do sistema educacional integrado a uma estratégia nacional como em Cingapura, que tem sido usado como exemplo de progresso sistemático.

O Canadá foge à regra pois nem sequer tem um sistema educacional nacional, pois a organização é baseada em províncias autônomas. E é difícil imaginar um contraste maior entre uma cidade-Estado como Cingapura e um país de dimensões continentais como o Canadá.

O sucesso do Canadá na educação, está relacionado ao papel do governo federal no setor como "limitado e às vezes inexistente, além do país ter um alto número de imigrantes em suas escolas. Mais de um terço dos jovens no Canadá têm ambos os pais oriundos de outro país. A principal característica que une os diversos sistemas educacionais do país é a igualdade. Apesar de diversas diferenças nas políticas educacionais, um traço em comum entre todas as regiões do país é o comprometimento em oferecer igualdade de oportunidades na escola, existe um forte senso de equilíbrio e igualdade de acesso.

Os professores são muito bem pagos em comparação com os padrões internacionais, e o ingresso na profissão é altamente seletivo.

Há um forte investimento de base em alfabetização com esforços sistemáticos para melhorar a alfabetização, com a contratação de educadores bem treinados, investimento em recursos como bibliotecas nas escolas e avaliações para identificar

escolas ou alunos que possam estar tendo dificuldades. Ótimo desempenho do Canadá nos rankings internacionais reflete a homogeneidade socioeconômica do país. O Canadá não é uma nação de extremos, o país não tem nem uma fatia residual de estudantes com desempenho ruim, o que normalmente é algo relacionado à pobreza. É um sistema consistente. Além da pouca diferença entre estudantes ricos e pobres, também há uma variação muito pequena entre diferentes escolas, em comparação com a média de países desenvolvidos.

O alto número de imigrantes não é visto com um potencial entrave ao sucesso nos exames. Os imigrantes que vivem no Canadá, muitos de países como a China, a Índia e o Paquistão, têm educação relativamente alta, e a ambição de ver seus filhos se tornarem profissionais bem-sucedidos (COUGHLAN, 2017).

A Dinamarca reformou seu sistema de ensino profissional com foco na redução da desistência. A reforma nas escolas públicas, foi possibilitada por um acordo que envolveu todos os partidos políticos, foi feita para elevar expectativas, simplificar objetivos curriculares e abrir escolas para as comunidades (BBC, 2015).

A Austrália criou um instituto dedicado apenas ao aprendizado e formação de professores, e a Holanda desenvolveu um programa que visa a atrair os melhores estudantes para faculdades de educação para a formação de professores de elite.

Já a França reformulou o conteúdo e a estrutura de seus programas de treinamento de educadores, criando escolas que aliam treinamento prático ao teórico (BBC, 2015).

O Chile, introduziu um sistema que proíbe que a seleção para escolas de ensino fundamental tenha como critério renda ou performance. A regra também limita a possibilidade de as escolas expulsarem alunos com resultados ruins (BBC, 2015).

Na Nova Zelândia, foram implementadas estratégias para melhorar a educação dos maoris, população nativa que representa cerca de um quarto dos habitantes do país. Entre as iniciativas está um programa para engajar adolescentes com idades entre 14 e 18 anos na área de educação (BBC, 2015).

Na Inglaterra, um programa concede fundos adicionais às escolas para que elas consigam manter nas classes crianças em risco social. A ideia teve um impacto positivo (BBC, 2015).

No México, um instituto nacional de avaliação ganhou, em 2013, autonomia para desenvolver uma estratégia de acompanhamento válida para todo o país. Padronizar as avaliações facilita a comparação de resultados (BBC, 2015).

Na Itália, um projeto piloto acabou sendo expandido devido a seu sucesso. O projeto permite que as escolas decidam se serão avaliadas ou não. O processo envolve uma autoavaliação da escola e uma avaliação externa, que é usada para estabelecer metas. Essas informações são divulgadas publicamente (BBC, 2015).

Nos EUA, teve início em 2009 o programa Race to the top, que atrela o financiamento das escolas à implementação de reformas e inovações na área de educação. Os Estados recebem fundos com base em seus planos para o futuro e na qualidade dos professores, alunos e escolas. Eles precisam também ter competência para processar dados e informações estatísticas de educação (BBC, 2015).

Na Alemanha, dentro de um projeto criado para estimular a atividade econômica durante a crise financeira, o governo federal deu apoio a investimentos de Estados e comunidades em educação. Foram destinados 8,7 bilhões de euros (cerca de R\$ 26,5 bilhões) a áreas como educação infantil, estrutura escolar e universitária e pesquisa. A Estônia estabeleceu cinco metas para a educação no país. Entre elas está o uso de tecnologia digital no processo de aprendizado e uma maior correspondência entre o que é ensinado e as necessidades do mercado de trabalho (BBC, 2015).

Cingapura a ilha-Estado do Sudeste asiático possui a melhor educação do mundo. Seu segredo está em adotar uma abordagem conhecida como Domínio da Matemática, usado também em escolas da China e que vem sendo adotado em algumas instituições de ensino de outros países, como o Reino Unido (BBC, 2016).

Cingapura se beneficia de ter um sistema escolar enxuto, no qual professores são reunidos no Instituto Nacional de Educação para serem treinados, o instituto recruta professores com base no seu grau de conhecimento das disciplinas, e é esperado que eles garantam que cada criança compreenda os elementos básicos do ensino. Em Cingapura, acreditam em fundamentos. Para que uma criança seja bem-educada, ela precisa aprender

a linguagem e gramática de várias matérias, uma linguagem com a qual sejam capazes de ler, uma linguagem com a qual possam entender os números (BBC, 2016).

Em Cingapura a profissão de professor uma atividade recompensadora, é algo que confere status, porque a competição para tornar-se um mestre é grande. Os professores podem seguir uma carreira que os leva a se tornarem diretores, pesquisadores em Pedagogia ou um grande especialista em salas de aula, eles têm tempo para aprofundar seus conhecimentos e preparar as lições (BBC, 2016).

Em Cingapura as escolas tentam tornar o aprendizado mais criativo, onde os adolescentes são encorajados a fazer protótipos de produtos que vão desde um sistema para regar jardins a um teclado eletrônico, a usar habilidades científicas e matemáticas para resolver problemas do mundo real é exatamente o tipo de capacidade que o PISA foi criado para avaliar. Há laboratório de inventores, para os alunos criar de ferramentas simples e diversos materiais estão disponíveis para que alunos os usem no tempo livre e criem coisas que podem levar para casa. Se quiserem entender como iluminar seu violão com lâmpadas de LED, é ali que aprenderão isso (BBC, 2016).

Em Cingapura o aprendizado deve estar ligado à realidade do dia a dia, para que isso melhore a experiência não apenas em Ciências, mas em outras áreas. Em Cingapura os diretores mudam de escola a cada seis ou oito anos, também há uma grande ênfase na colaboração e o modo de trabalho dos professores também é diferente. Quando o professor começa a dar aulas, o mais comum era ser acompanhado por um mentor mais experiente, os professores trabalham em equipe, crescem juntos, pesquisam juntos, trabalham juntos. Mas a principal colaboração para o sucesso de Cingapura talvez venha dos pais dos estudantes. O sistema é competitivo, e um exame ao fim do primário influencia se a criança conseguirá uma vaga na escola que pretende frequentar na próxima etapa (BBC, 2016).

No ensino médio, os estudantes têm um currículo acadêmico "expresso" e outro normal, que os leva a obter um diploma técnico ou vocacional. Os pais levam os filhos para uma hora de aula adicional para que eles ganhem uma confiança extra (BBC, 2016).

O Chile é outro caso de sucesso na educação, que pode ser atribuído às políticas públicas diferenciadas, com ações como valorizar a função do professor, o Estado descentraliza a gestão educacional e concede autonomia local, embora mantenha o

controle do sistema. Estado não interfere na Educação, o governo chileno não tem um papel dentro da sala de aula nem direciona tudo o que acontece dentro da escola, mas construiu uma legislação para ter controle sobre tudo. Em vez de escolas públicas como única alternativa para os mais pobres, cheques para que as famílias possam matricular as crianças em escolas privadas: essa é a base do sistema chileno. As universidades públicas chilenas, em vez de serem gratuitas, cobram mensalidades.

CONCLUSÃO

Em todos os países em que a educação deu certo se constata altos índices de notas no PISA se observa basicamente que estes países investiram no professor tornando a carreira de professor mais atraente desde a formação, aumento e pagamento de altos salários investindo no plano de carreiras e na qualidade profissional para o trabalho, reciclagem destes docentes, diminuíram as desigualdades dentro de sala de aula entre alunos, quer seja sociais de pobreza ou de imigração, optaram por ensino exclusivamente público, ensinaram os alunos a pensarem como cientistas, a escola tem pouco conteúdo ensina poucas coisas mas com profundidade, melhoraram e investiram no ensino pré-escolar. Pouca destas coisas o Brasil fez.

A ineficiência e ineficácia da baixa qualidade de ensino no Brasil e os fatores que leva a isso como a má de vontade e empenho dos governantes e legisladores, gestão dos recursos financeiros, corrupção, burocracia, desvio de verbas, pobreza, miséria, violência, tráfico de drogas, falta de segurança nas escolas, escolas com ambientes insalubres, políticas pedagógicas equivocadas, reforma na educação também equivocadas, falta de foco na educação como prioridade, falta de investimento na formação professores e de incentivo dos mesmos com melhores salários, valorização da profissão e carreira, plano de carreira. Problemas que se arrastam a tempos, culturalmente já não se acredita no sucesso ou ascensão social advindo através da educação.

A Polônia é um exemplo disto, teve uma visão sistêmica. A Finlândia é o país com a melhor educação do mundo e por quatro anos consecutivos. Portugal é outro exemplo, elevou sua educação às melhores do mundo e com pouco dinheiro. O sucesso do Canadá na educação, está relacionado ao papel do governo federal. A Dinamarca reformou seu sistema de ensino profissional com foco na redução da desistência.

O Chile, introduziu um sistema que proíbe que a seleção para escolas de ensino fundamental tenha como critério renda ou performance.

Na Nova Zelândia, foram implementadas estratégias para melhorar a educação. Na Inglaterra, um programa concede fundos adicionais.

No México, um instituto nacional de avaliação ganhou, em 2013, autonomia para desenvolver uma estratégia de acompanhamento válida para todo o país.

Na Itália, um projeto piloto acabou sendo expandido devido a seu sucesso.

Nos EUA, em 2009 um de financiamento e implementação de reformas e inovações na área de educação.

Na Alemanha, um projeto criado para estimular a atividade econômica.

Cingapura que possui a melhor educação do mundo com um segredo em adotar uma abordagem conhecida como Domínio da Matemática.

O Chile é outro caso de sucesso na educação, que pode ser atribuído às políticas públicas diferenciadas.

Esses países suas propostas e ações implantadas são exemplos a seguir na luta para melhoria da educação no Brasil, uma vez o sucesso atingido por tais países que superaram a baixa qualidade da educação e atingiram altos níveis de qualidade educacionais se tornando em modelos de qualidade e excelência educacional não foi pautado exclusivamente em investimento financeiro, mas em empenho, perseverança e vontade dos governantes, dos políticos e dos legisladores em acreditar que não há salvação para um povo, nem para sua nação sem educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

ARROSO, Luís Roberto. **Ética e jeitinho brasileiro: porque a gente é assim. In: Palestra proferida na Brazil Conference.** Harvard University. 2017.

BRANCO, Leo. **Ilhas de excelência apontam caminho para educação no Brasil.** O Brasil colhe resultados frustrantes na educação, mas tem ilhas de excelência. É preciso aprender com elas, mostrou o EXAME Fórum Educação. 2015. Disponível em <https://exame.abril.com.br/revista-exame/ilhas-de-excelencia-apontam-caminho-para-educacao-no-brasil/>. Acesso em 13 de dezembro de 2018.

BOASQUIVES, Mery Alves. **Capital Humano: Benefício x Resultados**. 59 fls. 2011. Monografia (Especialização em Recursos Humanos) - Universidade Candido Mendes, Rio de Janeiro, 2011.

BBC. **O que os países ricos estão fazendo para melhorar a educação?** 2015. Disponível

em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/01/150116_ocde_educacao_lab
>. Acesso em 20 de novembro de 2019.

BBC. **Os segredos de Cingapura, apontado como o país com a melhor educação do mundo**. 2016. Disponível em: < <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-38220311>>. Acesso em 20 de novembro de 2019.

CARDOSO, Raquel. **Luta contra o Estigma**. Fundação Getúlio Vargas+Tópico: CPS 06/02/2010 –Disponível em: <<http://www.cps.fgv.br/ibrecps/clippings/mc319.pdf>>. Acesso em 12 de dezembro de 2019.

COUGHLAN, Sean. **Como o Canadá se tornou uma superpotência em educação**. 2017. Disponível em: < <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-40816777>>. Acesso em 20 de novembro de 2019.

DE CAMPOS, José Carlos Peixoto. **Políticas de Educação Pública na Cidade do Rio de Janeiro (1870-1930): relações entre o público e o privado na construção da rede de escolas públicas**. 457 fls. 2010 Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

FORMIGA, Marcos. **Algumas causas da falta de qualidade da educação do BRASIL**. (muitos) erros e (poucos) acertos da educação nacional. Revista NORDESTE novembro, 2016. p. 55-61.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Os circuitos da história e o balanço da educação** no. Revista Brasileira de Educação, v. 16, n. 46, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado**. Educação & sociedade, v. 24, n. 82, p. 93-130, 2003.

GOMES, Andréia de Fátima Araujo et al. **A complexidade do professor e sua desvalorização na contemporaneidade**. Educere-Revista da Educação da UNIPAR, v. 13, n. 2, 2015.

Indicadores da OCDE- **Educação e competências em meio à crise** - Educação em Revista 2013. Disponível em: www.oecd.org/edu/eag-2013-sum-pt.pdf

IDOETA, Paula Adamo. **Como a Polônia virou uma potência em educação em apenas 20 anos** - e o que o Brasil pode aprender com isso. 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-50787081>. Acesso em 20 de outubro de 2019.

MELNIKOFF, Ricardo André Aires; MELNIKOFF, Elaine Almeida Aires. **Professora, professorinha primeira profissão que legitima a mulher do século XIX**. In: IV Congresso Sergipano de História & IV Encontro Estadual de História da Anpuh/Se O Cinquentenário do Golpe de 64, Aracaju, outubro, 2014.

PEZZONI, Carolina. **Como Portugal elevou sua educação às melhores do mundo: Pouco dinheiro, muito empenho.** 2018. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/internacional-45806314>>. Acesso em 20 de novembro de 2019.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão.** *Paidéia* (Ribeirão Preto), n. 4, p. 15-30, 1993.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. *História da educação brasileira: a organização escolar.* 20ª ed Campinas SP. Autores Associados, 2001.

SOUZA, Michel Aires de. **Por que o Brasil possui um dos piores índices de educação do mundo?** 2013. Disponível em: <<https://filosofonet.wordpress.com/2013/01/09/por-que-o-brasil-tem-um-dos-piores-indices-de-educacao-no-mundo/>>. Acesso em 11 de dezembro de 2018.

SOARES, Delmiro. **A baixa qualidade da educação no Brasil: quais fatores determinantes que interferem neste problema?** qual podemos priorizar para uma ação efetiva? 76 fls. 2014. Monografia (Licenciatura em Ciências Sociais) – Universidade do Rio Grand e do Sul, Porot Alegre, RS, 2014.

SCHULTZ, Theodore. **O valor econômico da educação.** Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

O IMPACTO DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA CRIANÇAS NA VIDA E NA APRENDIZAGEM

Estela Jaime Campos 57

RESUMO

Diante da pesquisa, pode-se ressaltar que é possível que a violência doméstica impetrada repetidamente a criança produza um efeito cumulativo levando a criança a desenvolver um comportamento um desenvolvimento cerebral anormal que pode torná-la completamente avessa ao aprendizado escolar por ter dificuldade de assimilação e retenção da informação. Dessa forma, compreende-se que as crianças vítimas de violência domésticas apresentam como comportamento psicológico tristeza, medo, sonolência constante em sala de aula, olhar triste, distante, cabisbaixo, comportamento hostil, agressiva, irritabilidade, arredia, baixa autoestima, destrutivo, apresenta introversão/introspecção, distancia-se da turma, postura temerosa, defensiva, sinais de depressão, lágrimas no olhar, fogem de contatos físicos, apresenta muita timidez, fica calado, se retrai e fica pelos cantos e ainda contam o que ocorre em casa, apresentam baixo peso e falta de higiene. Nesse sentido, verifica-se que, o sofrimento e a dor pela violência sofrida afetam a criança fisicamente, emocionalmente e psicologicamente impactando no seu desenvolvimento psicomotor, cognitivo o que culmina em baixo desempenho escolar desencadeando repetência escolar, baixo aprendizado, fracasso escolar em determinadas matérias, desinteresse, agressividade, desestímulo e por fim até o abandono.

Palavras-Chave: Violência doméstica, Tipos de violência, Papel da Escola, Família, Criança.

ABSTRACT

In view of the research, it can be emphasized that it is possible that domestic violence filed repeatedly on the child produces a cumulative effect, leading the child to develop an abnormal brain development behavior that can make him or her completely averse to school learning due to difficulties in assimilating and retention of information. Thus, it is understood that children victims of domestic violence present as psychological behavior sadness, fear, constant drowsiness in the classroom, looking sad, distant, crestfallen, hostile behavior, aggressive, irritability, aloof, low self-esteem, destructive, present introversion/introspection, distances himself from the class, fearful, defensive posture, signs of depression, tears in his eyes, flees from physical contact, is very shy, remains silent, withdraws and stays in the corners and still tells what happens at home, they are underweight and lack hygiene. In this sense, it appears that the suffering and pain caused by the violence suffered affect the child physically, emotionally and psychologically, impacting their psychomotor and cognitive development, which culminates in poor school performance, triggering school failure, low learning, school failure in certain subjects, disinterest, aggressiveness, discouragement and finally even abandonment.

KEYWORDS: Domestic Violence, Types of Violence, Role of School, Family, Child.

57 Graduação: Graduação: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Catanduva (FAFICA). Pedagogia Licenciatura Plena; **Pós-graduação:** Psicopedagoga Clínica e Institucional Educação e Saúde Pós em Alfabetização e Pós em AEE. **Mestrado:** em Ciências da Educação. Universidade Gran Asunción - UNIGRAN

1. INTRODUÇÃO

A criança que sofre violência doméstica ou maus tratos têm seu bem-estar ou a integridade física e psicológica prejudicada, podendo ser infringida dentro ou fora de casa, por membros com funções parentais mesmo que estes não tenham laços de sangue. A criança, ao ser submetida a esse tipo de violência durante toda a infância toma como modelo esses padrões violentos, naturalizando-os, concebendo-os como normais. O comportamento violento poderá prevalecer durante toda a vida da criança. Ela poderá se tornar um adulto que irá fazer uso da violência em seus próprios relacionamentos, reproduzindo-a. Essa é uma das sérias consequências da violência, denominada violência intergeracional (BEZERRA, MONTEIRO, 2012).

As crianças vítimas de violência domésticas ou maus tratos apresentam características comportamentais bem específicas como: medo, tristeza constante, sonolenta, isolamento, arredia, retração e agressividade, distúrbios do sono, apatia, irritabilidade, desinteresse pelas atividades próprias da idade, sentimento de culpabilidade e autodestruição, baixa autoestima, enurese, encoprese e os distúrbios alimentares, déficits no desenvolvimento psicomotor sem um quadro de doença que o justifique (WAKSMAN, HIRSCHHEIMER, 2011; DE PAIVA, ZAHER, 2012).

A criança pode apresentar também uma postura temerosa, defensiva, com presença de desnutrição e atraso no desenvolvimento. Frequentemente a criança adota posições de defesa, isto é, encolher-se e proteger o rosto, região em que é agredida com frequência (WAKSMAN, HIRSCHHEIMER, 2011)

No estudo de Ristum (2015) foram constatados sinais de depressão, um olhar triste, distante, cabisbaixo, choro constante, depressão, lágrimas no olhar. Na escola crianças abusadas fisicamente apresentam um relacionamento frio e distante com os colegas; não conversa, não brinca com os colegas; fogem de contatos físicos, apresenta muita timidez, introversão ou introspecção; fica calado, se retrai e fica pelos cantos; distancia-se da turma.

2. VIOLÊNCIA DOMÉSTICA

A violência contra a criança se manifesta de diferentes maneiras e em espaços diversos, como em escolas, nas ruas, em creches, nas igrejas e principalmente nas famílias (BEZERRA, MONTEIRO, 2012).

A violência doméstica se caracteriza pelo espaço de moradia em que convivem as pessoas, geralmente pertencentes à mesma família, mas não exclusivamente (RISTUM, 2014).

A violência doméstica é aquela perpetrada no âmbito doméstico em que reside a vítima, envolvendo familiares ou não familiares; violência intrafamiliar as pessoas envolvidas pertencem à mesma família, mas não necessariamente moram sob o mesmo teto. Já a violência extrafamiliar é aquela em que os agressores não têm vínculo familiar com a vítima, nem residem na mesma casa) (ARAÚJO, 2002).

O Ministério da Saúde (1993) considera a violência doméstica contra a criança e o adolescente como "uma violência interpessoal e intersubjetiva", "um abuso do poder disciplinar e coercitivo dos pais ou responsáveis", "um processo que pode se prolongar por meses e até anos" (BRASIL 1993).

A violência doméstica pode se apresentar de quatro modalidades:

- Violência física;
- Violência sexual;
- Violência psicológica; e
- Negligência

Definidas da seguinte forma:

- **Violência física:** “corresponde ao uso de força física no relacionamento com a criança ou o adolescente por parte de seus pais ou por quem exerce autoridade no âmbito familiar. Esta relação de força baseia-se no poder disciplinador do adulto e na desigualdade adulto-criança” (BRASIL, 1993).
- **Violência sexual:** “todo ato ou jogo sexual, relação hétero ou homossexual, entre um ou mais adultos e uma criança ou adolescente, tendo por finalidade estimular sexualmente esta criança ou adolescente ou utilizá-los para obter uma estimulação sexual sobre sua pessoa ou de outra pessoa” (BRASIL, 1993).
- **Violência psicológica:** “evidencia-se como a interferência negativa do adulto sobre a criança e sua competência social, conformando um padrão de comportamento destrutivo” (BRASIL, 1993).
- **Negligência:** omissão da família “em prover as necessidades físicas e emocionais de uma criança ou adolescente. Configura-se no comportamento dos pais ou

responsáveis quando falham em alimentar, vestir adequadamente seus filhos, medicar, educar e evitar acidentes” (Brasil, 1993).

Há ainda o fato da criança apresentar trauma para o resto da vida por testemunha fatos e eventos de violência doméstica intrafamiliar contra a mãe, irmão ou irmãs, violência conjugal o que pode levar a desajuste de comportamento dificuldades acadêmicas como repetência, baixas notas, baixo desempenho nas habilidades verbais, cognitivas e motoras, tendência a um comportamento hostil e agressivo e necessidade de serviços de Educação Especial, além de faltas escolares (BRANCALHONE et al., 2004).

2.1 Tipos de agressões domésticas em crianças

Trata-se, em geral, de um sério problema, de uma agressão inacreditável da mãe (ou do pai, madrasta, padrasto, companheiro) sobre a criança, e o que é pior, efetuada dentro da própria casa, assumindo, pela repetição, o aspecto de uma verdadeira tortura e transformando, desta maneira, o que deveria ser o lar, numa prisão, numa armadilha sem escapatória (CARVALHO, 2003).

Figura 1: Agressão em face com palmada



Fonte: De Carmo, Martins, dos Santos, 2012

As agressões contra o bebê são as piores, pois este não anda e não fala e em consequência não reage, nem se defende, por não possuir condição física suficiente, não escapa, já que não anda, nem corre e não denuncia, uma vez que não fala, o bebê torna-se uma vítima "ideal": apanha frequentemente, sem poder escapar ou denunciar seu

agressor, o que torna ainda mais fácil a repetição da agressão que, assim, permanece oculta (CARVALHO, 2003).

Figura 2: Criança amarrada e amordaçada



Fonte: De Carmo, Martins, dos Santos, 2012

A tentativa de estrangulamento pode produzir edema e petéquias distais na comissura labial (pontinho vermelhos nos lábios). Nos braços podem ser observadas equimoses de contornos dos dedos de quem apertou. Beliscões mantêm pontos esbranquiçados os pontos de pressão originais, demarcando o contorno dos dedos do agressor, pressionando o sangue lateralmente. As palmadas podem produzir lesões purpúricas lineares e paralelas com pequeno triângulo na base, representando o espaço interdigital (GONDIM et al., 2011).

As equimoses são os sinais de abuso mais comuns, apesar de serem frequentes em qualquer criança ativa, sem qualquer relação com abuso ou negligência. As equimoses com formato definido sugerem lesões padrão, que são aquelas que permitem definir o formato do instrumento que a provocou. Lesões circulares ou marcas de dedos em torno do pescoço, bem como petéquias na face e hemorragias subconjuntivais são sugestivas de enforcamento ou estrangulamento (FERREIRA et al, 2001; GONDIM et al., 2011; WAKSMAN, HIRSCHHEIMER, 2011; DE PAIVA, ZAHER, 2012).

Figura 3: Criança com marca de cordas amarradas no pulso



Fonte: De Carmo, Martins, dos Santos, 2012

As equimoses em crianças com menos de seis meses são raras porque elas não têm grande mobilidade. Uma ou mais equimoses em partes moles na criança em fase que engatinha podem ter correlação com abuso. Os acidentes tendem a aumentar com a mobilidade, especialmente nas pernas e na frente. Equimoses acidentais da cabeça são incomuns em crianças na fase anda e escolar, mas não são raras em crianças que começam a andar, ainda sem firmeza (GONDIM et al., 2011).

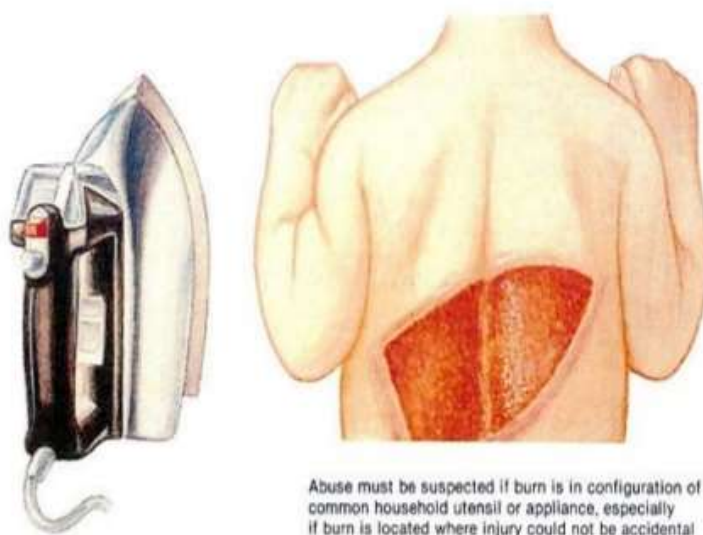
De qualquer modo, deve-se ter em mente que qualquer lesão de tecido mole em criança na fase que engatinha tem alta correlação com abuso. Equimoses na genitália e orelhas são bastante suspeitas de abuso, pois essas áreas são raramente lesadas por acidente. São raras as manchas abdominais acidentais, em virtude da flexibilidade e do poder amortizador da gordura. Quando presentes, indicam forte impacto e lesões internas devem ser investigadas, pois o índice de mortalidade chega a 50%. A aparência da equimose depende do tempo de evolução, da localização, da profundidade e da compleição da pele (GONDIM et al., 2011). O processo de resolução da equimose depende de outras variáveis: uso de anticoagulantes, força aplicada, idade, vascularização da pele adjacente e comorbidades

A localização, o número, o tamanho e a coloração das equimoses podem auxiliar na diferenciação entre equimoses provocadas e acidentais. As equimoses acidentais são rotineiras nos joelhos, face anterior da tíbia e em proeminências ósseas, como frente e

espinha dorsal. Crianças com menos de três equimoses, medindo menos de 1,0 cm, não costumam apresentar histórico de violência ou abuso. Entretanto, equimoses em locais relativamente protegidos, como braços, faces mediais e posteriores das coxas, mãos, orelhas, pescoço, genitália e regiões glúteas podem alertar para o abuso, especialmente equimoses extensas e de idades variadas (GONDIM et al., 2011).

As queimaduras compreendem aproximadamente 5 a 22% dos abusos físicos. Representam entre 8 e 25% de todas as queimaduras pediátricas e parecem ser mais comuns em crianças com menos de 3 anos de idade. As queimaduras aparecem em 10% das crianças submetidas a abuso físico, queimaduras em meia”, “luva” ou em nádegas e/ou genitália, são sugestivas de lesões provocadas. As queimaduras por imersão surgem mais em nádegas, mãos e pés e são diferentes das causadas por acidentes, por não mostrarem marcas de respingos (FERREIRA et al, 2001; GONDIM et al., 2011; DE PAIVA, ZAHER, 2012). Instrumentos utilizados para a agressão, pode-se identificar sua forma “impressa” na pele (cintos, fios, garfos, cigarros, dentes etc.) como podem ser visualizados na figura 7 (FERREIRA et al, 2001).

Figura 4: Queimadura por típica por ferro elétrico



Fonte: De Carmo, Martins, dos Santos, 2012

Figura 5: Queimadura por ferro elétrico



Fonte: De Carmo, Martins, dos Santos, 2012

As queimaduras de contato intencionais são mais profundas, podem ser múltiplas e com margens bem delimitadas costumam se utilizar para provocar queimaduras ferro quente, radiadores, secadores de cabelo, ferros de enrolar cabelos, fornos ou imersão em água fervente (GONDIM et al., 2011).

Figura 6: Boca queimada por descarga de fio elétrico pelo próprio pai



Fonte: De Carmo, Martins, dos Santos, 2012

As queimaduras de contato com margens bem delimitadas e profundidade uniforme, situadas em áreas usualmente protegidas, são sugestivas de abuso. As queimaduras localizadas em face, mãos, pernas, pés, períneo e região glútea tendem a ser locais preferenciais de abuso. O períneo e a região glútea são sítios pouco comprometidos em queimaduras acidentais. São localizações comuns das queimaduras acidentais a região anterior do tronco e os membros superiores (figura 17A) abaixo (GONDIM et al., 2011).

Figura 7: Criança colocada em bacia com água fervendo, propositalmente, pela família como castigo.

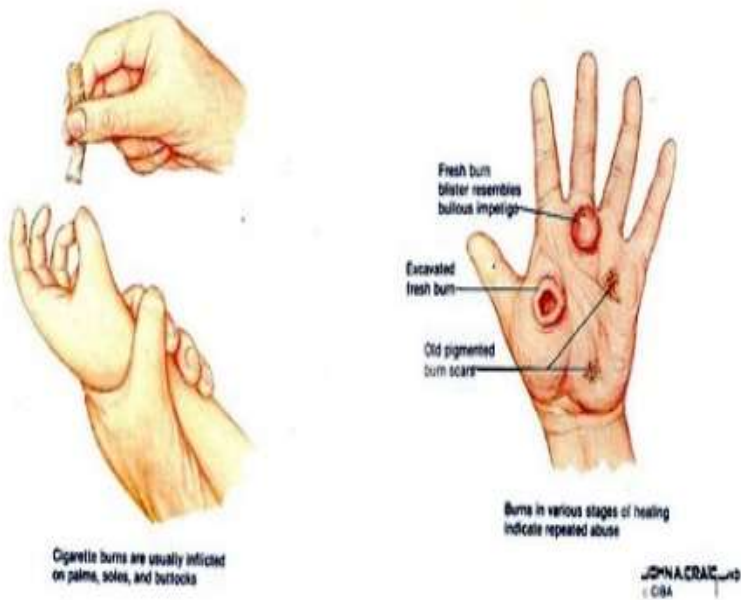


Fonte: Gondim et al., 2011

As queimaduras abusivas tendem a atingir a face, o dorso das mãos, a porção inferior do tronco e os membros inferiores. Queimaduras acidentais das mãos atingem mais comumente as palmas e a superfície anterior dos dedos em contato com objeto quente. As queimaduras intencionalmente produzidas por cigarro são comuns, são lesões agudas ou cicatriciais em formato arredondado em mãos e pés, podem medir cerca de 7 a 10 mm de diâmetro, são bem demarcadas e têm cratera central comprometem a derme, costumam regredir formando cicatriz (GONDIM et al., 2011).

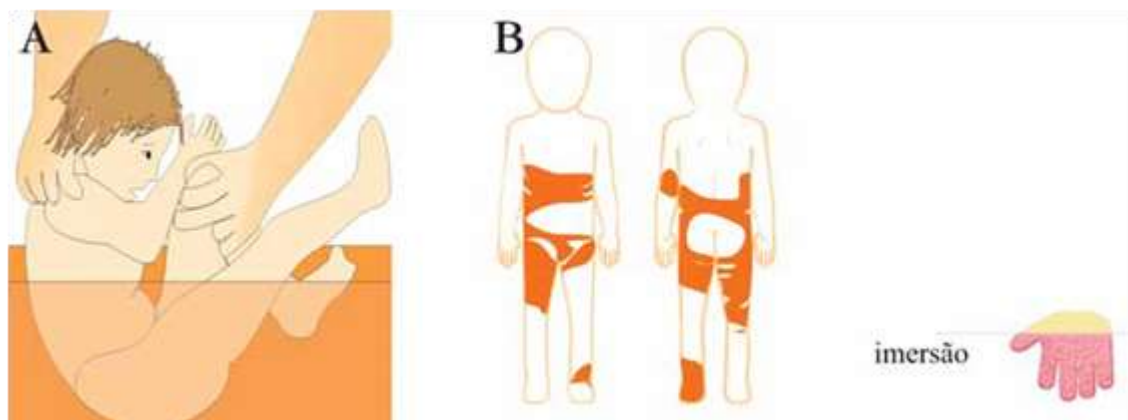
Geralmente, apresentam-se como lesões agrupadas na face, mãos e pés. Quando acidentais, tendem a ser ovais, excêntricas e mais superficiais, pois a criança se queima contra o cigarro e reage rapidamente (figura 17 B) (GONDIM et al., 2011).

Figura 8: Queimaduras por cigarro feitas nas palmas das mãos, solas dos pés e nádegas. Queimaduras em vários estágios de evolução abusos frequentes



Fonte: De Carmo, Martins, dos Santos, 2012

Figura 9: Queimadura por imersão da mão em água fervendo, praticada pela própria mãe



Fonte: De Carmo, Martins, dos Santos, 2012

As queimaduras por imersão do bebê em água quente podem ser acidentais ou intencionais. A imersão forçada em água quente preserva as pregas e o ponto de apoio da região glútea, ocasionando delimitação simétrica que tende a apresentar limites precisos e profundidade uniforme. As imersões forçadas dos membros se apresentam como queimaduras "em luva" ou "em bota"; "estrias de zebra" são decorrentes dos "vencos" causados pela imersão do corpo da criança na posição fletida (Figura 17) (GONDIM et al., 2011). As lesões cutâneas predominantemente eritematoso-edematosa e/ou vesico-bolhosa podem mimetizar abuso físico provocado por objetos ou líquidos quentes (GONDIM et al., 2011).

A presença de contusão, abrasão e queimadura podem ser identificadas na boca (lábios, mucosa jugal, palato). Nos traumas labiais são mais comuns hematomas com presença de eritema ou petéquias no palato, especialmente na transição entre o palato duro e o mole, podem apontar para a possibilidade da prática sexual oral forçada (GONDIM et al., 2011). Fissuras labiais ou do frênulo da língua podem indicar traumatismo por alimentação forçada ou outro tipo de violência, especialmente prática sexual oral forçada. Apesar da evidência de lesões na cavidade oral fazer supor abuso sexual, tais sinais não são frequentemente observados. Talheres, copos ou alimentos quentes podem provocar lacerações ou queimaduras na cavidade oral das crianças e até mesmo fraturas ou perda dos dentes (GONDIM et al., 2011).

Essas crianças costumam, além disso, apresentar sinais de negligência dentária. As crianças abusadas podem também apresentar marcas clássicas de mordidas de adultos com marcas semicirculares, com proeminência dos orifícios do canino (GONDIM et al., 2011).

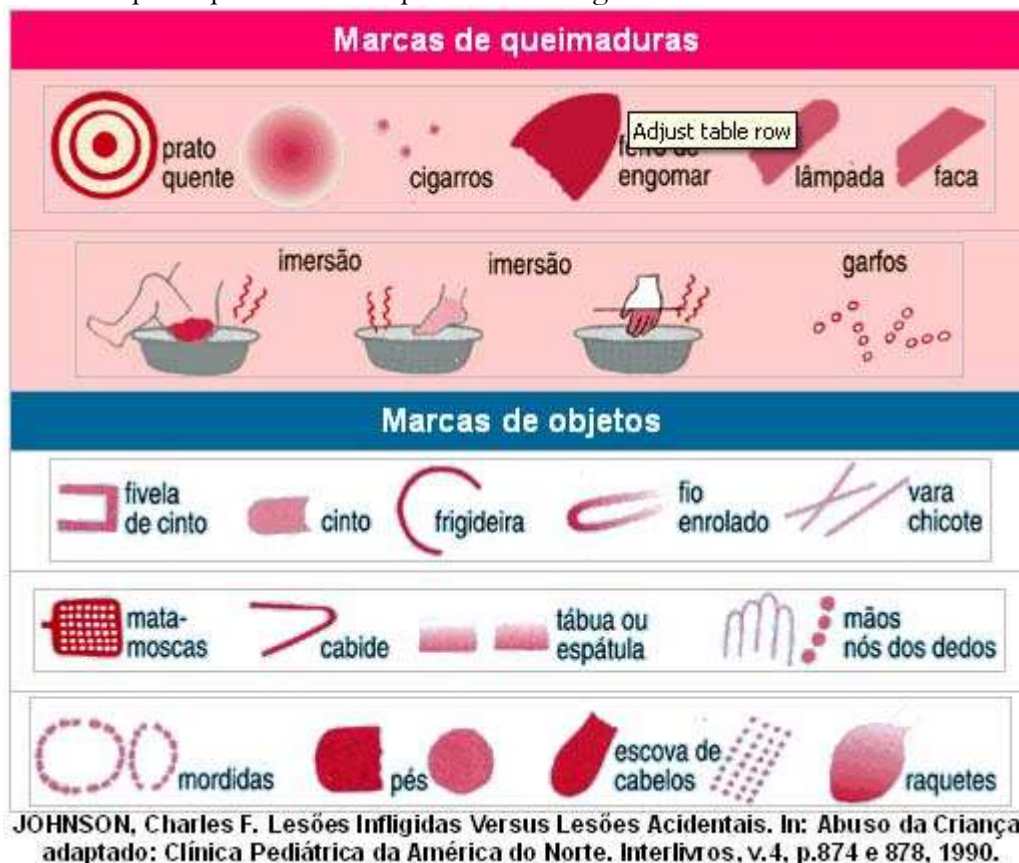
A alopecia ou queda de cabelo é outro indicador de abuso e maus-tratos. Tem origem traumática, por puxamento intencional, como castigo, ou pelo ato de puxar a criança pelos cabelos. O puxamento violento pode produzir petéquias, edema do couro cabeludo e hematoma agudo, com dor à palpação e contornos irregulares de perda localizada dos cabelos. Quando a criança sofre violência a ostensiva (GONDIM et al., 2011).

Figura 10: Puxão dos cabelos, com possibilidade de trauma no couro cabeludo



Fonte: De Carmo, Martins, dos Santos, 2012

Figura 21: Principais tipos de marcas presentes em agressões físicas



As fraturas de ossos são lesões comuns e ocupam o segundo lugar em frequência. As fraturas estão presentes em 36% das crianças vítimas de abuso físico (WAKSMAN, HIRSCHHEIMER, 2011; DE PAIVA, ZAHER, 2012).

As principais características das fraturas intencionais são: fraturas múltiplas, bilaterais ou em diferentes estágios de consolidação; fraturas incompatíveis com a história e o mecanismo de trauma relatado; tempo decorrido entre o trauma e a procura por atendimento médico; fraturas dos arcos costais em vítimas com menos de dois anos ou fraturas de arcos costais posteriores; fraturas do extremo distal da clavícula e da escápula; fraturas metacarpais e metatarsais acompanhadas de outras fraturas; fraturas de vértebras sem história de trauma acidental de alto impacto que podem ocorrer por compressão ou impacto; fraturas de mandíbula sem outras lesões que as justifiquem (FERREIRA et al, 2001; WAKSMAN, HIRSCHHEIMER, 2011; DE PAIVA, ZAHER, 2012).

Em crianças menores, os ossos longos costumam ser afetados na zona metafisária. Fraturas espiralares e fraturas transversas em ossos longos de lactentes

sugerem maus-tratos (as primeiras por torção, as últimas por impactos violentos) (FERREIRA et al, 2001; WAKSMAN, HIRSCHHEIMER, 2011; DE PAIVA, ZAHER, 2012).

As lesões do sistema nervoso central provocadas por abuso físico são as de maior gravidade, sendo as principais causas de morbidade e mortalidade. Uma das formas mais graves de lesão cerebral é aquela provocada por sacudidas violentas da criança com até dois anos de idade também conhecida com síndrome do bebê sacudido, é grave por suas sérias consequências para o bebê (FERREIRA et al, 2001; GONDIM et al., 2011; WAKSMAN, HIRSCHHEIMER, 2011; DE PAIVA, ZAHER, 2012).

Há três síndromes que são muito importante e estão relacionada a violência física na criança são elas: a Síndrome do bebê sacudido, Síndrome da orelha de lata e a Síndrome de Münchausen (SANTANA, CAMARGO, 2005).

A Síndrome do bebê sacudido consiste em sacudir fortemente a criança, geralmente um lactente, é severa ou violentamente sacudida, podendo ocasionar graves lesões cerebrais, cegueira ou lesões oftalmológicas, convulsões, lesões da espinha, hemorragias oculares, causar atraso do desenvolvimento neuropsicomotor e até a morte como pode ser vista na figura 2. A combinação de hemorragia retiniana e subdural possibilita o diagnóstico (SANTANA, CAMARGO, 2005).

Figura 12: Síndrome do bebê sacudido



Síndrome da criança sacudida (Shaken Baby Syndrome), com possibilidades de hemorragias intracranianas.

A “Síndrome da orelha de lata” que consiste em equimose unilateral, edema cerebral ipsilateral, com obliteração das cisternas basais e retinopatia hemorrágica. E por fim a Síndrome de Münchausen que é caracterizada quando os pais ou responsáveis forjam na criança sinais e sintomas de patologias. Em alguns casos pode ocorrer adulteração dos resultados de exames laboratoriais e ingestão de medicamentos com intuito de causar efeitos colaterais como apatia ou convulsões. A patologia reaparece constantemente, os sintomas são raros, a criança é conduzida ao atendimento de saúde sempre pelo mesmo responsável, que faz queixas comoventes, e solicitam vários exames complementares, desta forma o diagnóstico é clínico (SANTANA, CAMARGO, 2005).

As lesões vasculares e teciduais por contusão, rompimento ou cisalhamento causadas pela aceleração e desaceleração podem causar alterações no nível de consciência, irritabilidade, convulsões, déficits motores, edema cerebral, problemas respiratórios, hipoventilação, coma, chegando, muitas vezes, à morte (FERREIRA et al, 2001; GONDIM et al., 2011; WAKSMAN, HIRSCHHEIMER, 2011; DE PAIVA, ZAHER, 2012).

2.2 O comportamento dos responsáveis diante do questionamento relacionado a violência doméstica

Quando os pais ou responsáveis são chamados na escola e questionados pelos professores sobre as lesões que a criança apresenta, costumam relatar uma história incompatível com as lesões existentes frequentemente, nesses casos, a lesão é relacionada a um fato acidental ou a uma atitude da própria vítima que não condiz com a gravidade da situação apresentada, as explicações sobre a lesão apresentada são vagas ou ausentes (FERREIRA et al, 2001; GONDIM et al., 2011);

As crianças costumam apresentar lesões incompatíveis com o estágio de desenvolvimento da criança - alegação dos responsáveis ou pais é de que o acidente teria sido provocado por uma atitude da própria criança, não sendo este ato compatível com a idade e o desenvolvimento motor da vítima (GONDIM et al., 2011);

Os pais ou responsáveis pela criança, costumam apresentar relatos discordantes entre si quando são entrevistados por mais de um profissional, coordenador, diretor,

psicopedagogo em diferentes momentos, quando a escola adota esta estratégia é possível se detectar relatos falsos e inconsistente ente os pais (GONDIM et al., 2011).

Os pais ou responsáveis pela criança, também costumam apresentar relatos discordantes quando são entrevistados separadamente mesmo que haja convivência dos responsáveis no acobertamento da violência, as informações relacionadas ao detalhamento do suposto acidente não são ventiladas quando se formula a história mentirosa (GONDIM et al., 2011);

Há uma tendência dos pais ou responsáveis em culpabilizar a criança por supostos acidentes ocorridos de forma repetitiva e/ou com frequência acima do esperado, relacionando à suposta hiperatividade, má índole, desobediências etc. da criança (GONDIM et al., 2011).

Há casos em que os pais ou responsáveis procuram socorro médico para o suposto acidente muito tempo após o evento, tardam pelo menos duas horas para buscar auxílio médico ou recorrem aos serviços de urgência sem motivo ou por motivos insignificantes para justificarem a situação (GONDIM et al., 2011);

Dinâmica familiar denotando falta de estrutura estável, embora não seja patognomônico de maus tratos, é sabido que a violência contra a criança é mais frequente nos lares onde a relação familiar é precária ou prejudicada pelos sucessivos conflitos. Alcoolismo e uso de drogas ilícitas também aumentam a ocorrência de maus-tratos físicos na família (GONDIM et al., 2011);

Muitos problemas maternos relacionados à gravidez mãe solteira, gravidez indesejada, não comparecimento às consultas de pré-natal, tentativas frustradas de abortamento, separação do casal etc.;

Relato dos pais sobre experiências próprias de terem sofrido alguma forma de violência na infância (FERREIRA et al, 2001).

Há um histórico de visitas frequentes à emergência com fraturas repetidas (GONDIM et al., 2011).

Os professores e a direção da escola devem ficar atentos os seguintes sinais de alerta:

- Se a gravidez foi indesejada;
- Se ocultou a gravidez;
- Mãe solteira sem suporte emocional;
- Desajustes sérios entre os genitores;
- História de doença mental ou distúrbios emocionais;
- Drogadição/alcoolismo familiar;
- História de comportamentos violentos;
- História pessoal de vitimização.
- Se a mãe ou responsável apresentam:
- Se apresenta rudeza no trato com a criança
- Negligência na higiene
- Agressividade
- Extrema exigência em relação à criança
- Se a criança apresenta baixo peso
- Desenvolvimento prejudicado
- Acidentes domésticos recorrentes

CONCLUSÃO

Diante do exposto neste estudo, pode-se compreender que é possível que a violência doméstica perpetrada repetidamente a criança produza um efeito cumulativo levando a criança a desenvolver um comportamento e um desenvolvimento cerebral anormal que pode torná-la completamente avessa ao aprendizado escolar levando a dificuldade de assimilação e retenção da informação.

Dessa forma, ressalta-se que o sofrimento e a dor pela violência sofrida afetam a criança fisicamente, emocionalmente e psicologicamente impactando no seu desenvolvimento psicomotor, cognitivo o que culmina em baixo desempenho escolar desencadeando repetência escolar, baixo aprendizado, fracasso escolar em determinadas matérias, desinteresse, agressividade, desestímulo e por fim até o abandono.

Assim, o professor deve acolher o seu aluno nesta situação de violência e abrir um canal de diálogo com ele sempre na presença de mais um profissional da escola como a diretora, a coordenadora, psicopedagoga, conversar para confirmar suas suspeitas

notificar ao conselho tutelar, chamar os responsáveis a escola. A criança é prioridade e deve ser protegida visto que é a parte mais vulnerável e frágil e corre mais riscos.

Nesse sentido, o professor e a escola não podem ficar aleatórios a tais situações é sua obrigação acolher os alunos em situação de vulnerabilidade e para violência doméstica e providenciar ajuda antes que algo pior ocorra.

Dessa forma, o professor é tido como uma figura que muitas vezes é a única em que a criança confia de verdade e vê no professor a luz e solução para o seu problema portanto espera deste uma ajuda.

À vista disso, conclui-se que os professores estão bem cientes e familiarizados com a realidade da violência doméstica contra a criança no ambiente escolar, vivenciando e convivendo diretamente no seu dia a dia profissional com este problema, sabem muito bem identificar os sinais e sintomas em crianças vítimas de violência doméstica tanto fisicamente quanto emocionalmente e mentalmente e principalmente com relação ao seu desempenho escolar

REFERÊNCIAS

ALVES FILHO, M. **Asas do desejo**. Jornal da UNICAMP [Internet], 2004. Disponível em: <http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/jornalPDF/ju269pag12.pdf>. Acesso em 10 setembro de 2019.

AZEVEDO, Maria A.; GUERRA, Viviane. N. A. **Infância e violência doméstica: fronteiras do conhecimento**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ADORNO, Sérgio. Apresentação. In: ADORNO, Sérgio. (Org.). **Natureza, história e cultura: repensando o social**. Porto Alegre: Editora da Universidade- UFRGS/SBS, 1993.

BEZERRA FILHO, José Gomes et al. **Acidentes e Violência: uma abordagem interdisciplinar**. 1ª Edição. Fortaleza – CE 2015.

BARROS, Nívia Valença. **Violência intrafamiliar contra criança e adolescente: trajetória histórica, políticas sociais, práticas e proteção social**. 275 fls. Tese (Doutorado em Psicologia) -Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de, 2005.

BEZERRA, Kelianny Pinheiro, MONTEIRO, Akemi Iwata. **Violência intrafamiliar contra a criança: Intervenção de enfermeiros da estratégia saúde da família**. **Rev Rene**. 2012; v.13, n°2, p.354-64, 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Violência contra a criança e o adolescente: proposta preliminar de prevenção e assistência à violência doméstica**. Brasília: Ministério da Saúde, SASA; 1997.

_____. Ministério da Saúde. **Violência intrafamiliar: orientações para a prática em serviço**. Brasília, 2002. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cd05_19.pdf>. Acesso em 15 novembro 2019.

BRANCALHONE, Patrícia Georgia; FOGO, José Carlos; WILLIAMS, LC de A. **Crianças expostas à violência conjugal: avaliação do desempenho acadêmico**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, v. 20, n. 2, p. 113-117, 2004.

CARLI, Márcia; BALSAN, Francys. **Alienação parental: Reflexos no processo ensino aprendizagem**. etic-encontro de iniciação CIENTÍFICA-ISSN 21-76-8498, v. 9, n. 9, 2013.

CARVALHO, Augusto Aurelio. **Conduta etica do profissional pediatra frente ao indivíduo infantil vítima de maus tratos**. 89 fls.2003. Dissertação (Mestrado em Odontologia Legal e Deontologia) - Faculdade de Odontologia de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2003.

DREZETT, Jefferson et al. **Contribuição ao estudo do abuso sexual contra a adolescente: uma perspectiva de saúde sexual e reprodutiva e de violação de direitos humanos**. Adolescência e Saúde, v. 1, n. 4, p. 31-39, 2004.

DE PAIVA, Cristiane; ZAHER, Vera Lucia. **Violência contra crianças: o atendimento médico e o atendimento pericial**. Saúde, Ética & Justiça, v. 17, n. 1, p. 12-20, 2012.

DESLANDES, Suely F. et al. **Prevenir a violência: um desafio para os profissionais de saúde**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/ENSP/CLAVES-Jorge Carelli, 1994.

DE CARMO, Elaine; MARTINS, Silvana Alcides da Costa; DOS SANTOS; Silvana de Fatima. **Prevenção violência contra crianças e adolescentes**. 2012. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/decarmo/preveno-violencia-contras-criancas-e-adolescentes>>. Acesso em: 20 de novembro de 2019.

DA SILVA, Helena Oliveira et al. **Análise da violência contra a criança e o adolescente segundo o ciclo de vida no Brasil: Conceitos, dados e proposições**. Global Editora, 2005.

FALEIROS, Vicente P.; FALEIROS, Eva S. **A violência contra crianças e adolescentes e suas principais formas**. In: **Escola que protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes**. 2. ed. Brasília: MEC/ UNESCO, 2008. (Coleção Educação para Todos, 31. 101 p.). Disponível em: <<http://www.mp.rs.gov.br/areas/infancia/arquivos/mec.pdf>>. Acesso em: 5 setembro 2019.

FERREIRA, Ana Lúcia et al. **Guia de atuação frente a maus-tratos na infância e na adolescência.** Orientações para pediatras e demais profissionais que trabalham com crianças e adolescentes. 2ª ed, Rio de Janeiro, 2001.

GONDIM, Roberta Marinho Falcão et al. **Violência contra a criança: indicadores dermatológicos e diagnósticos diferenciais.** Anais Brasileiros de Dermatologia, v. 86, n. 3, p. 527-536, 2011.

GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza; FONTOURA, Helena Amaral da. **A prostituição infantil sob a ótica da sociedade e da saúde.** Revista de Saúde Pública, v. 33, p. 171-179, 1999.

GOMES, Romeu. **Prostituição infantil: uma questão de saúde pública.** Cadernos de Saúde Pública, v. 10, p. 58-66, 1994.

GOMEZ, Vanessa Ruiz Vaz; BAZON, Marina Rezende. **Associação entre indicadores de maus tratos infantis e presença de problemas desenvolvimentais em crianças em início de escolarização.** Journal of Human Growth and Development, v. 24, n. 2, p. 214-220, 2014.

JONAS, Aline. **Síndrome de alienação parental: consequências da alienação parental no âmbito familiar e ações para minimizar os danos no desenvolvimento da criança.** Portal dos psicólogos, 2017.

KEIROZ, Kátia. **Abuso sexual: conversando com esta realidade.** 2005 Disponível em: <http://www.cedeca.org.br/PDF/abuso_sexual_katia_keiroz.pdf>. Acesso em 10 novembro de 2019.

LOPES, Karine Zamara; LOPES, Creso Machado; DA COSTA, Alessandra David Moreira. **Opinions of members of travel agencies about the prevention actions to STD/AIDS to the tourists.** Online Brazilian Journal of Nursing, v. 1, n. 2, p. 31-35, 2002.

LOPES, Carmen Lúcia S.; CARVALHO, Elaine Cristina A. **Violência contra a criança e o adolescente: subsídios técnicos para interpretação dos conceitos.** Curitiba: Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente do Estado do Paraná, 2003.

MAZZONI, Henata Mariana de Oliveira. **O papel do mediador na identificação e combate à síndrome de alienação parental.** Revista Eletrônica do Curso de Direito da UFSM, v. 8, n. 2, p. 374-397, 2013.

MACEDO, Marinila Calderaro Munguba et al. **Fatos geradores de vítimas e perpetradores da violência In BEZERRA FILHO, José Gomes et al. Acidentes e Violência: Uma abordagem interdisciplinar.** 1ª Edição Fortaleza – CE 2015, 367 p.

MINAYO, Maria Cecília S. **O significado social e para a saúde da violência contra crianças e adolescentes.** In: WESTPHAL, Marcia F. (Org.). *Violência e criança*. São Paulo: EDUSP, 2002. p. 95-114.

MARTINS, Christine Baccarat de Godoy. **Maus tratos contra crianças e adolescents.** *Rev. bras. enferm.*, v. 63, n. 4, p. 660-665, 2010.

MACHADO, Tássia Brenner; BOTTOLI, Cristiane. **Como os professores percebem a violência intrafamiliar.** *Barbarói*, n. 34, p. 38-59, 2011.

OLIVEIRA, Eliany Nazare. **Pancada de amor dói e adoce: violência física contra mulheres.** Sobral: Ed. UVA, 2007.

PEDERSEN, Jaina Raqueli. **Vitimação e vitimização de crianças e adolescentes: expressões da questão social e objeto de trabalho do Serviço Social.** *Textos & Contextos* (Porto Alegre), v. 8, n. 1, p. 104-122, 2009.

TORRES, Gilson de Vasconcelos; DAVIM, Rejane Marie Barbosa; COSTA, Teresa Neumann Alcoforado da. **Prostituição: causas e perspectivas de futuro em um grupo de jovens.** *Rev. latinoam. enferm.*, v. 7, n. 3, p. 9-15, 1999.

UNICEF. **Situação da infância brasileira 2006: crianças de até 6 anos: o direito à sobrevivência e ao desenvolvimento.** 2006. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/Pags_001_007_Abre.pdf>. Acesso em: 4 novembro de 2019.

VELOSO, Lorena Uchoa Portela et al. **Violence profile in children 0-9 years of age treated in a public hospital.** *Revista de Enfermagem da UFPI*, v. 4, n. 1, p. 97-105, 2015.

VERONESE, Josiane Rose Petry; DA COSTA, Marli Marlene Moraes. **Violência doméstica: quando a vítima é criança ou adolescente: uma leitura interdisciplinar.** OAB/SC Editora, 2006.

WAKSMAN, Renata Dejtiar; HIRSCHHEIMER, Mário Roberto. **Manual de Atendimento às Crianças e Adolescentes Vítimas de Violência** Brasília, DF, 2011, 172 p.

EDUCAÇÃO EMOCIONAL NA ESCOLA, UMA PROPOSTA POSSÍVEL: subsídios para um repensar da sala de aula

Cirina Luz de Souza Trovó⁵⁸

RESUMO

O estudo consistiu no desenvolvimento de atividades voltadas para a educação emocional para crianças na escola. Para que isso fosse possível, foi realizada uma revisão de literatura dos principais programas de educação socioemocional para crianças. A hipótese investigada neste estudo consiste nos efeitos da educação emocional no aprimoramento dos relacionamentos interpessoais das crianças. A partir da intervenção, serão observados se houve melhora nas relações entre as crianças e na relação professor-aluno. Compreende-se que, o gerenciamento emocional favorece os relacionamentos interpessoais. Isso ocorre por envolver a capacidade de modificar emoções, o que favorece o crescimento emocional e social. As emoções afetam cognições e tomadas de decisão. Dessa forma, quando o indivíduo aprende a lidar com o emocional, as emoções passam a ser aliadas dos processos cognitivos e de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Educação emocional. Escola. Métodos e técnicas de ensino. Professor.

ABSTRACT

The study consisted of the development of activities aimed at emotional education for children at school. To make this possible, a literature review of the main social-emotional education programs for children was carried out. The hypothesis investigated in this study is the effects of emotional education on the improvement of children's interpersonal relationships. From the intervention, it will be observed if there was an improvement in the relationships between the children and in the teacher-student relationship. It is understood that emotional management favors interpersonal relationships. This is because it involves the ability to modify emotions, which favors emotional and social growth. Emotions affect cognitions and decision making. Thus, when the individual learns to deal with the emotional, emotions become an ally of cognitive and learning processes.

KEYWORDS: Emotional education. School. Teaching methods and techniques. Teacher.

⁵⁸ **Graduação:** Pedagogia – Centro Universitário UNISEB- Letras- Português/Inglês e Espanhol Faculdade de Educação São Luís -Ciências Jurídicas e Sociais – UNIMESP; **Pós – graduação:** Teorias Linguísticas e Ensino – UNESP- **Mestrado:** Magíster en Ciencias de la Educación.

1 INTRODUÇÃO

A partir dos objetivos educacionais estabelecidos para educação infantil, é possível pensar como a educação emocional pode se inserir dentro desse paradigma. Quando se delimita que a escola deve considerar a integralidade do ser humano durante o processo de ensino, os aspectos sociais e emocionais estão inclusos (SMOLKA et. al., 2015).

O período denominado de Educação Infantil no Brasil ocorre na idade entre zero e três anos. A etapa seguinte é a pré-escola com idade entre quatro e seis anos (SMOLKA et. al., 2015).

Destaca-se que a entrada da criança na escola representa um marco na vida infantil. A partir disso, a rotina muda e o contato social se amplia. Muitas crianças podem sentir dificuldade de se adaptar a essa nova etapa. Estudos mostram que a etapa de Educação infantil e Pré-escola são fundamentais para o desenvolvimento social e acadêmico no futuro dos indivíduos (FERNÁNDEZ-BERROCAL; CABELLO; GUTIERRE-COBO, 2017).

A promoção de emoções positivas em sala de aula facilita comportamentos de exploração e curiosidade, que favorecem o processo de aprendizagem. Por outro lado, quando o aluno vivencia emoções negativas em sala de aula, a atenção e o interesse ficam prejudicados (FERNÁNDEZ-BERROCAL; CABELLO; GUTIERRE-COBO, 2017).

Os laços interpessoais também são favorecidos por meio das emoções. Já as emoções negativas estão associadas a dificuldades nos relacionamentos sociais (FERNÁNDEZ-BERROCAL; CABELLO; GUTIERRE-COBO, 2017).

As pesquisas mostram que a interação positiva com o professor dentro de sala de aula e com os colegas nos intervalos é fundamental para o desenvolvimento acadêmico adequado (FERNÁNDEZ-BERROCAL; CABELLO; GUTIERRE-COBO, 2017).

Outro aspecto é a correlação entre comunicação verbal e habilidades de expressão emocional na Educação infantil que predizem o ajustamento acadêmico e social da criança (FERNÁNDEZ-BERROCAL; CABELLO; GUTIERRE-COBO, 2017).

Portanto, destaca-se a importância da qualidade do relacionamento entre professor e aluno. Além disso, a aceitação dos colegas e o desenvolvimento da comunicação são fatores fundamentais para o aprimoramento do aspecto social e acadêmico (FERNÁNDEZ-BERROCAL; CABELLO; GUTIERRE-COBO, 2017). Outro estudo mostrou a importância da Educação infantil para a promoção de compreensão emocional, comportamentos sociais positivos e resolução de problemas entre os alunos (NIX et. al., 2013).

2. AS EMOÇÕES NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

No primeiro um ano de vida, a criança já consegue fazer trocas sociais e demonstrar emoções. Alguns exemplos são o choro agudo diante de situações de medo e o sorriso durante trocas de carinho com o cuidador (PAPALIA, 2013).

Os sinais que os bebês dão sobre sentimentos são importantes indicativos de um desenvolvimento adequado. Os sentimentos mais complexos se desenvolvem com o passar do tempo a partir de emoções mais simples (PAPALIA, 2013).

Inicialmente, as emoções são respostas fisiológicas automáticas. Com a autoconsciência, as emoções como empatia, inveja e constrangimento passam a ocorrer, iniciando uma experiência subjetiva de eu, em que a criança se percebe como ser individual. Esse processo se inicia entre os 12 e 24 meses (PAPALIA, 2013).

Quando a criança está com 18 meses de vida, ela já consegue reconhecer emoções simples e discriminar os desejos dos outros. Aponta-se que a compreensão de emoções costuma ocorrer de forma ordenada. Primeiro a criança aprende a reconhecer alegria e tristeza. Somente depois vem a compreensão da raiva e do medo (FRANCO; SANTOS, 2015).

A partir do primeiro ano de vida, as crianças já estão aptas a utilizar informações emocionais para fazer escolhas. O desenvolvimento da linguagem aos três anos de idade muda também a forma de compreensão emocional (FRANCO; SANTOS, 2015).

Emoções como vergonha e culpa, que são autodirigidas, se desenvolvem após o segundo e terceiro ano de vida. Geralmente, são decorrentes de padrões parentais que são internalizados pela criança (FRANCO; SANTOS, 2015).

Entre os quatro e seis anos, ocorrem mudanças comportamentais e cognitivas. Além disso, a criança costuma iniciar a vida escolar, o que aumenta o contato com outras crianças e novas habilidades de socialização passam a ser demandadas (FRANCO; SANTOS, 2015).

A compreensão emocional é parte do desenvolvimento cognitivo e social. A aprendizagem emocional envolve elementos de processamento de informações e memória de trabalho (FRANCO; SANTOS, 2015).

A teoria de Piaget assinala a existência de quatro estágios de desenvolvimento cognitivo. O primeiro deles é o sensório-motor, que acontece entre zero e 18 meses e se caracteriza pela ausência de representações mentais, já que aqui os objetos não são vistos como permanentes. Nesse estágio, há predominância dos processos de assimilação e atividade mental desse período é restrita aos reflexos como, por exemplo, a sucção. O segundo estágio, que dura até os 8 anos de idade, é o pré-operatório em que a noção de permanência já aparece e as representações mentais começam a surgir. O terceiro estágio do desenvolvimento é o operatório-concreto, que acontece até os 12 anos e o indivíduo já consegue realizar operações com objetos do mundo concreto, além de raciocinar através de conjuntos. O quarto estágio que é denominado operatório formal, que perdura pela vida adulta, em que o indivíduo é capaz de raciocinar de forma hipotética e dedutiva, realizando operações mentais e abstrações complexas (GOMES, 2009).

A teoria de Vygotsky nasce da tentativa de reunir os mecanismos cerebrais subjacentes ao funcionamento psicológico, buscando compreender o desenvolvimento do indivíduo e da espécie humana ao longo do processo sócio-histórico. Esse objetivo teórico implica em uma abordagem qualitativa, interdisciplinar e voltada para os processos de desenvolvimento do ser humano, com ênfase na emergência de formas superiores de organização dos processos psicológicos (ZANELLA, 1994).

Para Vygotsky o cérebro é uma estrutura básica de formação que delimita as possibilidades de desenvolvimento, entretanto ele é dotado de grande flexibilidade e plasticidade, modificando-se através das relações sócio-históricas e culturais. Assim, o homem transforma-se através das suas relações com o meio, internalizando a cultura e os sistemas simbólicos, o que marca a transformação do homem de um ser biológico para social e histórico, possibilitando assim o desenvolvimento das funções superiores e provocando uma diferenciação no funcionamento psicológico, principalmente após o

surgimento da língua e do pensamento como processo que convergem, ainda que permaneçam essencialmente diferentes (ZANELLA, 1994).

Dessa forma, para Vygotsky a relação do ser humano com o mundo não é direta, mas acontece de forma mediada por meio dos signos, que servem para ajudar na solução dos problemas psicológicos que surgem na relação do ser humano com o mundo, podem até ser físicos, mas representam algo de natureza simbólica, fazendo com que a ação seja realizada no âmbito psíquico e não no físico (ZANELLA, 1994).

Outro conceito muito importante para a teoria de Vygotsky é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Para esse autor, a ZDP é considerada como o conhecimento potencial que pode ser adquirido a partir da ajuda de outras pessoas (ZANELLA, 1994).

A Teoria desenvolvida por Wallon apresenta enfoque na questão da afetividade no processo de ensino-aprendizagem. Para esse autor há uma ligação indissolúvel entre desenvolvimento psíquico e desenvolvimento biológico. Dessa forma, nos primeiros anos de vida a criança expressa a afetividade de forma direta, pois ela é uma unidade somato-psíquica. O autor versa acerca de cinco estágios no desenvolvimento do ser humano (SILVA, 2007).

Assim, os três autores supracitados oferecem contribuições muito importantes para repensar os processos educacionais. A partir da proposta de Piaget é possível pensar o estabelecimento de objetivos educacionais para cada etapa de ensino em conformidade com os estágios de desenvolvimento, uma vez que a teoria fornece parâmetros. Outra questão importante é tratar o próprio sujeito como construtor de conhecimento, o que o retira da posição passiva da forma clássica de ensino (DAVIS et. al., 2012).

Na segunda infância, que ocorre entre 5 e 9 anos. O indivíduo constitui a noção de identidade, passando a articular componentes da própria personalidade, criando um conceito sobre si mesmos e a noção de autoestima também começa a emergir (PAPALIA, 2013).

Entre três e seis anos, as crianças começam a compreender a relação entre memória e emoção. Elas já compreendem que a emoção tende a diminuir com o tempo e que elementos do presente podem ativar memórias e sentimentos do passado (FRANCO; SANTOS, 2015).

A denominada fase mental acontece entre cinco e nove anos. Nesse período, a percepção se volta para sentimentos que são oriundos de crenças e desejos individuais. A partir dessa fase, as crianças começam a conceber que as pessoas têm pensamentos distintos sobre os assuntos. Porém, é mais difícil que essa habilidade apareça em situações de intensidade emocional (FRANCO; SANTOS, 2015).

Quanto mais nova for a criança, mais ela tende a buscar a congruência entre a situação e o sentimento. Nesses casos, as experiências subjetivas e influência das crenças de cada um são ignoradas (FRANCO; SANTOS, 2015).

As habilidades de regulação emocional começam a se formar nessa etapa da vida. O indivíduo já adquiriu mais compreensão emocional e passa a ter que governá-las em função do aspecto social (PAPALIA, 2013)

Em termos de expressão emocional, as crianças passam por duas fases. A primeira entre três e quatro anos, quando aprendem a disfarçar emoções, na maioria das vezes pela pressão de adultos. As crianças mais velhas tendem a distinguir com mais facilidade emoções reais e fingidas. Entretanto, ainda existe dificuldade de compreender consequências danosas relacionadas a expressão de emoções que não são verdadeiras (FRANCO; SANTOS, 2015).

Durante a intervenção, foi possível notar que as crianças mais velhas apresentavam maior desenvoltura ao falar sobre sentimentos. Porém, as participantes não falavam dos sentimentos como experiências subjetivas. Provavelmente, porque o repertório verbal e a noção de identidade ainda está sendo construído.

2.1. Competências socioemocionais e a formação do professor

O professor exerce uma profissão de grande complexidade, que carrega uma responsabilidade social, tendo em vista que esses profissionais são responsáveis pela aquisição de conhecimentos de uma geração de alunos (CERQUEIRA, 2006).

O processo de aprendizagem é perpassado por características psicológicas e emocionais. Porém, o professor é um mediador desse processo e a ação pedagógica deve originar efeitos psicológicos nos alunos (CERQUEIRA, 2006).

Na atualidade, o professor lida constantemente com instabilidades e

imprevisibilidades ocupacionais, além da necessidade de se manter aprendendo e se adequando a novas tecnologias. Dessa forma, o professor muitas vezes precisa de competências emocionais para manter o próprio equilíbrio emocional diante de tantas pressões externas (VALE, 2009)

No ambiente escolar, a atuação dos agentes educativos se torna crucial. É fundamental que o professor promova aproximações positivas entre os pares. A qualidade das interações com os educadores funciona para reforçar a autoestima, o autoconceito, a autonomia e a aceitação entre as crianças (CEJUDO et. al., 2015).

Para desenvolver competências socioemocionais, o professor deve proporcionar um ambiente que equilibre liberdade e controle do comportamento infantil. Quando a criança convive com adultos excessivamente permissivos ou rígidos, isso costuma trazer prejuízos psicossociais para ela (VALE, 2009).

É fundamental que o educador deixe claro os comportamentos que são esperados da criança, fornecendo regras e repetindo em diversos contextos até que ela compreenda o que está sendo proposto (VALE, 2009).

Outro ponto é que as atividades propostas pelo professor oportunizem a observação e prática do comportamento adequado. Entretanto, o educador deve manter expectativas razoáveis ao comportamento infantil, sem exigir excessivamente (CEJUDO et. al., 2015).

Os professores devem se atentar a seu próprio comportamento para que o que eles propõem seja vivenciado por eles mesmos. A criança costuma aprender mais pelas ações do educador do que somente pelas palavras (VALE, 2009).

Portanto, as intervenções com os professores favoreceram uma relação segura entre eles e as crianças. Os relacionamentos com adultos responsivos às necessidades infantis podem auxiliar no desenvolvimento socioemocional (CEJUDO et. al., 2015).

As conversas com pais e adultos responsáveis fornecem contexto para fortalecimento da compreensão emocional. Assim, quando os professores passam a adotar atitudes mais empáticas, as crianças têm um contexto mais favorável para desenvolvimento de habilidades de percepção e compreensão emocional (CEJUDO et. al., 2015).

2.2 Métodos e técnicas de ensino no decorrer da infância

No que concerne ao desenvolvimento psicossocial da primeira e segunda infância. Pode-se dizer que por mais que haja padrões no desenvolvimento, é notável que cada bebê desde os primeiros anos de vida já demonstra algumas características de personalidade como personalidade, temperamento e disposição (PAPALIA, 2013).

A forma de lidar com as emoções é um padrão que começa a se constituir desde a primeira infância. A intensidade e frequência das emoções de uma pessoa varia de acordo com diversos aspectos. Além disso, as situações que geram estímulos emocionais também podem ser completamente distintas (PAPALIA, 2013).

Mesmo os bebês sinalizam quando estão tristes ou felizes por meio da intensidade do choro e o sorriso. Porém, o processo de desenvolvimento emocional é ordenado à medida que emoções complexas se originam de outras mais simples. Além disso, muitos sentimentos advêm do desenvolvimento da autoconsciência (PAPALIA, 2013).

Durante a segunda infância, inicia-se o desenvolvimento do autoconceito e da noção de identidade atrelada ao desenvolvimento cognitivo e linguístico. Além disso, emerge a autoestima e a capacidade de compreender e regular as próprias emoções (PAPALIA, 2013).

A função de educar a criança foi atribuída a família ao longo de séculos. No Brasil, quando se iniciaram as creches, elas eram essencialmente assistencialistas e o objetivo principal de auxiliar as mães que trabalhavam fora de casa (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

A roda dos excluídos foi um dos primeiros dispositivos criados para auxiliar as crianças de famílias menos favorecidas. Nesse momento, as mães podiam abandonar bebês (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

No século XIX, surgiram ações isoladas para reduzir a alta mortalidade infantil, provenientes de instituições filantrópicas. Até o século XX, as iniciativas de implantação de creches relacionavam-se a instituições jurídico-policiais, médico-higienistas e religiosas (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Durante o processo de industrialização do país, trabalho feminino e movimentos

operários pela reivindicação de direitos. A criação de vilas operárias e de instituições que cuidavam da educação e cuidado infantil tornou-se uma forma profícua de aumentar a satisfação das mães com o trabalho e aumentar produtividade, além de reduzir a força dos movimentos dos trabalhadores (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Os jardins da infância já existiam anteriormente, mas eram particulares. Logo, atendiam apenas as elites e ofereciam uma educação diferenciada, voltada para aprendizagem de habilidades artísticas e socialização e afetividade (FILIPIM; ROSSI; RODRIGUES, 2017).

Assim, já existiam algumas creches no início do Século XX, porém somente em 1960 essa pauta ganha espaço na lei. Na Lei das Diretrizes Básicas da Educação Nacional (LDBN) de 1961, o jardim da infância e as chamadas escolas maternas já estavam previstas como componentes da educação básica (FILIPIM; ROSSI; RODRIGUES, 2017).

Em 1971, a LDBN sofre modificações, mas continua sem muito direcionamento. É somente na década de 80 com a constituição de 1988 e depois com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990 que o cenário educacional passa a sofrer alterações significativas (FILIPIM; ROSSI; RODRIGUES, 2017).

Inicialmente, a preocupação com a educação começava quando a criança adquiria sete anos de idade. Porém, com o passar do tempo, iniciaram os estudos para compreender o período entre zero e seis anos e na década de 70 as pesquisas foram incorporadas a área educacional, gerando o denominado período pré-escolar (NASCIMENTO, 2012).

Somente na constituição de 1988 que a creche se torna um direito da criança a ser assegurada pelo Estado e uma escolha da família. A LDBN foi que trouxe modificações a forma de considerar a educação infantil de crianças com idade entre zero e seis anos (NASCIMENTO, 2012).

O ECA prevê a responsabilidade do Estado, Família e Sociedade quanto a proteção integral e a cuidados especiais para crianças e adolescentes. Isso inclui direito à vida, lazer, saúde, alimentação, profissionalização, convivência familiar e comunitária (HUEB, 2016).

Desde então, as leis se modificaram e a educação básica dos quatro aos 17 anos são obrigatórias e gratuitas. O ensino de zero a três anos é considerado um direito da criança, mas não é obrigatório (FILIPIM; ROSSI; RODRIGUES, 2017).

Assim, novas práticas pedagógicas foram acrescentadas ao modelo escolar desde 1990. O ECA e a LDBEN posicionam a criança como sujeito de direitos e não mais como objeto de tutela. As creches vão se reestruturando, agora com professores em suas equipes (NASCIMENTO, 2012).

Nesse período, o modelo vigente visava educar e assistir. Entretanto, emerge o novo paradigma que visa educar e cuidar da criança. Isso permite superar a dicotomia do modelo anterior (NASCIMENTO, 2012).

Em 1998, o Ministério da Educação (MEC) publica Referência Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Esse documento visa orientar as creches sobre as novas propostas educacionais. Em 1999, é criado as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Em 2006, o MEC inaugura a Política Nacional de Educação Infantil. Tais documentos oferecem direcionamentos para a educação básica na atualidade (NASCIMENTO, 2012).

O principal documento que norteia a Educação Infantil são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). As propostas pedagógicas devem obedecer a tais direcionamentos éticos, políticos e metodológicos (FILIPIM; ROSSI; RODRIGUES, 2017).

Os saberes pedagógicos foram somados a conhecimentos oriundos da pediatria e psicologia que originaram a organização da escola da forma como é hoje. Tais disciplinas contribuíram para uma visão sobre o que é desenvolvimento e aprendizagem normal para cada faixa etária (NASCIMENTO, 2012).

A visão sobre a criança foi se modificando e a educação começou a se pautar na criança como ser humano e não apenas como aluno. Portanto, ir a escola parou de ser um ofício do aluno e começou a ser um espaço de oportunidade para a criança ser ativa no seu processo de aprendizagem (NASCIMENTO, 2012).

Inserem-se na realidade escolar as brincadeiras e jogo que facilitam a aprendizagem. Dessa forma, as crianças são co-construtoras sociais e são estudadas

considerando aspectos da cultura e sociedade (NASCIMENTO, 2012).

As práticas pedagógicas do DCNEI se pautam na perspectiva de que a criança deve entrar em contato com patrimônios culturais, científicos, tecnológicos, artísticos e ambientais. Por outro lado, deve ser articulado com os saberes e as formas de significar o mundo que se fazem presentes na infância (FARIA; ANGOTTI, 2014).

A criança imagina, fantasia e interage com o mundo através de uma ludicidade. As práticas em sala de aula devem buscar reproduzir esse modelo de apreensão da realidade (FARIA; ANGOTTI, 2014).

Houve modelos anteriores que prezavam pela listagem de conteúdos obrigatórios. O modelo atual preza pela lógica de ensino e pelo planejamento de práticas pedagógicas que promovam uma visão crítica (FARIA; ANGOTTI, 2014).

Assim, as aulas devem respeitar o papel da criança como construtora de conhecimento, mas oferecer direcionamentos para o desenvolvimento integral diante das aprendizagens adquiridas (FARIA; ANGOTTI, 2014).

O DCNEI parte de objetivos éticos, políticos e estéticos. Logo, visam a promoção de autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito. As atividades devem ser pensadas de modo a incentivar a sensibilidade, criatividade e a liberdade de expressão nas manifestações culturais e artísticas (FARIA; ANGOTTI, 2014).

Além disso, promovem o conhecimento sobre direitos e deveres da cidadania, a criticidade e a democracia. O espaço escolar deve buscar a igualdade e equidade entre crianças de diferentes classes sociais e também a inclusão de crianças com algum tipo de deficiência (FARIA; ANGOTTI, 2014).

Outros aspectos são a produção de conhecimentos sobre: si mesma; experiências sensoriais e corporais; diferentes formas de expressão; interação e apreciação de linguagem oral e escrita; promoção de autonomia; ampliação dos relacionamentos; incentivo à curiosidade (FARIA; ANGOTTI, 2014).

CONCLUSÃO

Através desse trabalho, foi possível perceber a relevância nos estudos sobre educação emocional é saúde mental e bem-estar. As pesquisas mostram que habilidades

socioemocionais favorecem tais atributos nos indivíduos. Aponta-se que o termo bem-estar tem sido utilizado para retirar a carga associada a medicalização que o termo saúde mental muitas vezes implica (WEARE, 2010).

Nesse sentido, aponta-se que as habilidades socioemocionais são fatores de proteção, que ampliam a habilidade de adaptação ao ambiente e enfrentamento a situações estressoras (RUBIALES; RUSSO; PABLO, 2018).

Entretanto, destaca-se que um dos fatores que dificultam o desenvolvimento de programas socioemocionais para criança é a escassez de instrumentos para avaliar as intervenções para esse público (RUBIALES; RUSSO; PABLO, 2018).

Assim, destacou-se que, alguns pontos que podem ser trabalhados na educação infantil usando a educação emocional são: consciência emocional; regulação emocional; autoestima; Habilidades socioemocionais; e habilidades de vida (LÓPEZ CASSÁ, 2005).

As aplicações dos programas de educação socioemocional nas escolas acontecem em diversas partes do mundo e tem caráter de prevenção primária, visando a promoção de saúde (RUBIALES; RUSSO; PABLO, 2018).

A formação do educador nessa área é o diferencial que possibilitará a execução adequada dessa atividade. O professor funciona como modelo de comportamentos, comunicações e afetos (CASSÁ, 2005).

Portanto, o educador deve se envolver nas atividades e buscar a evolução de suas próprias habilidades para o aprimoramento das relações estabelecidas em sala de aula (CASSÁ, 2005).

Dessa forma, a inteligência emocional é fundamental para o exercício da docência. Logo, deveria ser acrescentado nos cursos de formação de professores (CEJUDO et. al., 2015).

Além das competências tradicionais esperadas para um professor, cada vez mais tem sido acrescentado requisitos como adaptabilidade, liderança e trabalho em equipe (CEJUDO et. al., 2015).

Destaca-se a relevância de desenvolver programas dentro da escola que sejam voltados para os professores. A educação emocional depende também de as habilidades

dos professores conhecerem princípios básicos sobre emoções e comportamentos humanos (ALZINA, 2005).

REFERÊNCIAS

ALEXANDROFF, Marlene Coelho. **O Papel das emoções na constituição do sujeito**. Constr. psicopedag., São Paulo, v. 20, n. 20, p. 35-56, 2012. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542012000100005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 06 nov. 2019.

ALVES, Diana Rute Pereira; CRUZ, Orlanda. **Preditores emocionais e sociais da aceitação pelos pares em crianças de idade escolar**. Psicologia, Lisboa, v. 24, n. 2, p. 113-129, jul. 2010. Disponível em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-20492010000200006&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 08 dez. 2019.

ALZINA, Rafael Bisquera. **La educación emocional en la formación del profesorado** *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Universidad de Zaragoza, v. 19, n. 3, p. 95-114, 2005.

BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini; LOUREIRO, Sonia Regina. **Práticas educativas parentais e repertório comportamental infantil: comparando crianças diferenciadas pelo comportamento**. *Paidéia* (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 21, n. 48, p. 61-71, Apr. 2011. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2011000100008&lng=en&nrm=iso>. accesson 10 Dec. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2011000100008>.

BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini; PAIVA, Mariana Marzoque de; BARBOSA, Caroline Garpelli. **Problemas de comportamento de crianças/adolescentes e dificuldades de pais/cuidadores: um estudo de caracterização**. *Psicol. clin.*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, p. 169-184, 2009. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652009000100012&lng=en&nrm=iso>. accesson 09 Dec. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-56652009000100012>.

CABALLO, Vicente. **Manual de Técnicas de Terapia e Modificação do Comportamento**. São Paulo: Santos Editora. 2016.

CAMPOS, Sofia; MARTINS, Rosa. **A Inteligência Emocional em Professores de Educação Especial da Região de Viseu**. *Millenium*, v. 43, p. 7-28, 2012.

CANDEIAS, A. M. A. **Inteligência Social e Resolução de Problemas Sociais - Avaliação dos preditores da realização cognitiva social em jovens**. *Revista Psicologia e Educação*, v. 1, n. 1, 2002.

CARDEIRA, Ana Rita. **Educação Emocional em Contexto Escolar. Psicologia Portal dos Psicólogos**, Portugal. p. 1-14, 2012. Disponível em: <<https://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0296.pdf>> Acesso em 07 de nov. de 2019.

COELHO, Vítor Alexandre et al. **Programas de intervenção para o desenvolvimento de competências socioemocionais em idade escolar: Uma revisão crítica dos enquadramentos SEL e SEAL**. *Aná. Psicológica*, Lisboa, v. 34, n. 1, p. 61-72, mar. 2016. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312016000100005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em **10 dez. 2019**. <http://dx.doi.org/10.14417/ap.966>.

COSTA, Ana; FARIA, Luísa. **Aprendizagem social e emocional: Reflexões sobre a teoria e a prática na escola portuguesa**. *Aná. Psicológica*, Lisboa, v. 31, n. 4, p. 407-424, dez. 2013. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312013000400007&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 10 dez. 2019.

DAVIS, C. L. F.; ALMEIDA, L. R.; RIBEIRO, M. P. O.; RACHMAN, V. C. B. Abordagens vygotskiana, walloniana e piagetiana: **diferentes olhares para a sala de aula**. *Psicol. educ.*, São Paulo, n. 34, p. 63-83, jun. 2012. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752012000100005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 14 abr. 2019.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. **Habilidades sociais e análise do comportamento: Proximidade histórica e atualidades. Perspectivas**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 104-115, 2010. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-35482010000200004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 10 dez. 2019.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. **Psicologia das Habilidades Sociais na Infância**. Vozes, Petrópolis, 1998.

DIAS, Isabel Simões; CORREIA, Sónia Correia; MARCELINO, Patrícia. **Desenvolvimento na primeira infância: características valorizadas pelos futuros educadores de infância**. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 7, n. 3, p.9-24, 2013.

EXTREMERA, N.; FENÁNDEZ-BERROCAL, P. **La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula**. *Revista de Educación*, Universidad de Málaga, n. 332, pp. 97-116 2003.

FARIA, Alessandra de Carvalho; ANGOTTI, Maristela. **As diretrizes curriculares nacionais da educação infantil: em busca de um trabalho pedagógico com qualidade**. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 16, n. 30, p. 217-230, ago. 2014. ISSN 1980-4512. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980->

4512.2014n30p17>. Acesso em: 10 dez. 2019. doi:<https://doi.org/10.5007/1980-4512.2014n30p17>.

FERNÁNDEZ-BERROCAL, P.; BERRIOS-MARTOS, M. P.; EXTREMERA, N.; AUGUSTO, J. M. **Inteligencia emocional: 22 años de avances empíricos**. Behavioral Psychology / Psicología Conductual, v. 20, n. 1, p. 5-13, 2012.

FERNÁNDEZ BERROCAL, Pablo; EXTREMERA PACHECO, Natalio **La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey**. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, v. 19, n. 3, p. 63-93, 2005, Universidad de Zaragoza Zaragoza, España

FERNÁNDEZ BERROCAL, Pablo; RUIZ, Desiree. **Emotional Intelligence in Education**. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, v. 6, n. 15, 2008, p. 421-436

FERREIRA, Arthur Arruda Leal; ARAÚJO, Saulo de Freitas; **Da invenção da infância à psicologia do desenvolvimento**. Revista Psicologia em Pesquisa. v. 3, n. 9, p. 3-12, 2009.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Petrópolis, Ed. Vozes, 1987.

FILIPIM, P. V. DE S.; ROSSI, E. R.; RODRIGUES, E. **História da institucionalização da educação infantil: dos espaços de assistência à obrigatoriedade de ensino (1875-2013)**. Revista HISTEDBR On-line, v. 17, n. 2, p. 605-620, 20 out. 2017.

GONZAGA, Alessandra Rodrigues; MONTEIRO, Janine Kieling. **Inteligência emocional no Brasil: um panorama da pesquisa científica**. Psic.: Teor. e Pesq., Brasília, v. 27, n. 2, p. 225-232, June 2011. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722011000200013&lng=en&nrm=iso>. access on 08 Nov. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722011000200013>.

JUSTO, Alice Reuwsaat; CARVALHO, Janaína Castro Núñez; KRISTENSEN, Christian Haag. **Desenvolvimento da empatia em crianças: a influência dos estilos parentais**. Psic., Saúde & Doenças, Lisboa, v. 15, n. 2, p. 510-523, jun. 2014. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-00862014000200014&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 09 dez. 2019.

LINS, Samuel Lincoln Bezerra; SILVA, Maria de Fátima Coutinho Oliveira da; LINS, Zoraide Margaret Bezerra; CARNEIRO, Terezinha Férez. **A compreensão da infância como construção sócio-histórica** CES Psicología, Universidad CES Medellín, Colombia v. 7, n. 2, p. 126-137, 2014.

MARCHEZINI-CUNHA, Vívian; TOURINHO, Emmanuel Zagury. **Assertividade e autocontrole: interpretação analítico-comportamental**. Psic.: Teor. e Pesq., Brasília, v. 26, n. 2, p. 295-304, June 2010. Available from

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722010000200011&lng=en&nrm=iso>. access on 10 Dec. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722010000200011>.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. Psicologia da educação**, São Paulo, n. 20, p. 11-30, jun. 2005. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752005000100002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 09 dez. 2019.

MARIN, Angela Helena et al. **Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados**. Rev. bras. ter. cogn., Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 92-103, dez. 2017. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-56872017000200004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 10 dez. 2019. <http://dx.doi.org/10.5935/1808-5687.20170014>.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. **Metodologia qualitativa de pesquisa**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, Aug. 2004. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000200007&lng=en&nrm=iso>. access on 10 Dec. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022004000200007>.

MATEU-MARTÍNEZ, Ornela. PIQUERAS, José Antonio; JIMÉNEZ-ALBIAR, Maria Isabel; ESPADA, José Pedro. CARBALLO, José Luis; ORGILÉS, Mireia. **Eficacia de un programa de prevención cognitivo-conductual breve del rechazo social en niños**, Terapia Psicológica, v. 31, n. 2, p. 187-195, 2014.

MIGUEL, Fabiano Koich. **Psicologia das emoções: uma proposta integrativa para compreender a expressão emocional**. Psico-USF, Itatiba, v. 20, n. 1, p. 153-162, Apr. 2015. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712015000100015&lng=en&nrm=iso>. access on 10 Dec. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-82712015200114>.

MOTTA, Danielle da Cunha et al. **Práticas educativas positivas favorecem o desenvolvimento da empatia em crianças**. Psicol. estud., Maringá, v. 11, n. 3, p. 523-532, Dec. 2006. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722006000300008&lng=en&nrm=iso>. access on 09 Dec. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722006000300008>.

PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento Humano**. Artmed: Porto Alegre, 12ª edição, 2013.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. **A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional**. Revista HISTEDBR On-line, v. 9, n. 33, p. 78-95, 11.

PÉREZ-ESCODA, N.; FILELLA, G.; ALEGRE, A; BISQUERRA, R. **Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares.** Education & Psychology. v. 10, n. 3, p. 1183-1208, 2012.

PÉREZ-GONZÁLEZ, J. C. Revisión del aprendizaje social y emocional en el mundo. En R. Bisquerra (Coord.), **¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia.** Esplugues de Llobregat, Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu, p. 56-69, 2012.

PÉREZ-GONZÁLEZ, J. C. **Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional.** Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa. n. 15, v. 6 (2) 2008, p. 523-546.

RABELO, Lísia; GARCIA, Vera Lúcia. **Role-Play para o Desenvolvimento de Habilidades de Comunicação e Relacionais.** Rev. bras. educ. med., Rio de Janeiro , v. 39, n. 4, p. 586-596, Dec. 2015. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022015000400586&lng=en&nrm=iso>. access on 10 Dec. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/1981-52712015v39n4e01052014>.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão.** Paidéia (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, n. 4, p. 15-30, July 1993 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1993000100003&lng=en&nrm=iso>. access on 10 Dec. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X1993000100003>.

REGANHAM, Marcilei Batista. PARRA, Cláudia Regina. **O lúdico como mediador para o desenvolvimento das competências socioemocionais na escola.** Psicologia.pt, 2016.

REGO, Claudia Carla de Azevedo Brunelli; ROCHA, Nívea Maria Fraga. **Avaliando a educação emocional: subsídios para um repensar da sala de aula.** Ensaio: aval.pol.públ.Educ., Rio de Janeiro , v. 17, n. 62, p. 135- 152, Mar. 2009 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362009000100007&lng=en&nrm=iso>. access on 08 Nov. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362009000100007>.

ROAZZI, Antonio et al. **O que é emoção? em busca da organização estrutural do conceito de emoção em crianças.** Psicol. Reflex. Crit., Porto Alegre , v. 24, n. 1, p. 51-61, 2011 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722011000100007&lng=en&nrm=iso>. access on 10 Dec. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722011000100007>.

RUBIALES, J. ; RUSSO, D. ; PANEIVA, P. ; GONZÁLEZ, R. **Revisión sistemática sobre los programas de Entrenamiento Socioemocional para niños y adolescentes de 6 a 18 años** publicados entre 2011 y 2015. Revista Costarricense de Psicología, v. 37, n. 2, p. 163-186, 2018.

SACCHI, Ana Luisa; METZNER, Andreia Cristina. **A percepção do pedagogo sobre o desenvolvimento psicomotor na educação infantil.** Rev. Bras. Estud. Pedagog., Brasília , v. 100, n. 254, p. 96-110, Apr. 2019 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812019000100096&lng=en&nrm=iso>. access on 09 Dec. 2019. Epub May 16, 2019. <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i254.3804>.

SANTANA, Vitor Santos; GONDIM, Sônia Maria Guedes. **Regulação emocional, bem-estar psicológico e bem-estar subjetivo** Estudos de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, v. 21, n. 1, , p. 58-68, 2016.

SANTOS, Bruno Freitas. **Educação emocional: uma breve discussão.** Revista Espaço Acadêmico, Maringá, n. 203, p. 37-50, 2018.

SIBILIA, P. **Entre redes e paredes: a escola em tempos de dispersão.** Rio de Janeiro: Contraponto. 2012.

SILVA, Dener Luiz da. **Do gesto ao símbolo: a teoria de Henri Wallon sobre a formação simbólica.** Educ. rev., Curitiba , n. 30, p. 145-163, 2007 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602007000200010&lng=en&nrm=iso>. access on 14 Apr. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602007000200010>.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante et al . **O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos.** Educ. Soc., Campinas , v. 36, n. 130, p. 219-242, Mar. 2015 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302015000100219&lng=en&nrm=iso>. access on 10 Dec. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302015150030>.

SOUSA, Mariana Lopes de; CRUZ, Orlanda Rodrigues. **Expressividade emocional da criança e expressividade emocional atribuída às personagens nas narrativas das crianças maltratadas e não maltratadas.** Aná. Psicológica, Lisboa , v. 35, n. 3, p. 309-321, set. 2017 . Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312017000300005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 08 dez. 2019. <http://dx.doi.org/10.14417/ap.1065>.

TABILE, Ariete Fröhlich; JACOMETO, Marisa Claudia Durante. **Fatores influenciadores no processo de aprendizagem: um estudo de caso.** Rev. psicopedag., São Paulo , v. 34, n. 103, p. 75-86, 2017 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862017000100008&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 10 dez. 2019.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970).** Rev. Bras. Hist., São Paulo , v. 23, n. 45, p. 37-70, July 2003 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-

01882003000100003&lng=en&nrm=iso>. access on 10 Dec. 2019.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-01882003000100003>.

VIEIRA-SANTOS, Joene; LIMA, Diego Costa; SARTORI, Raquel Martins; MUNIZ, Monaliza; Schelini, Patrícia Waltz. **Inteligência emocional: revisão internacional da literatura**. Estudos interdisciplinares em Psicologia, Universidade Estadual de Londrina. v. 9, n. 2, 2018.

WEARE, Katherine. **Mental Health and Social and Emotional Learning: Evidence, Principles, Tensions, Balances, Advances in School Mental Health Promotion**, v. 3, n. 1, p. 5-17, 2010. DOI: 10.1080/1754730X.2010.9715670

WOYCIEKOSKI, Carla; HUTZ, Claudio Simon. **Inteligência emocional: teoria, pesquisa, medida, aplicações e controvérsias**. Psicol. Reflex. Crit., Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 1-11, 2009. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722009000100002&lng=en&nrm=iso>. access on 08 Nov. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722009000100002>.

ZANELLA, Andréa Vieira. **Zona de desenvolvimento proximal: análise teórica de um conceito em algumas situações variadas**. Temas psicol., Ribeirão Preto, v. 2, n. 2, p. 97-110, ago. 1994. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1994000200011&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 14 abr. 2019.

A APLICAÇÃO DA JUSTIÇA RESTAURATIVA NO ÂMBITO ESCOLAR: Os reflexos da Justiça Restaurativa sobre a prevenção da violência e indisciplina

Daniela Cristina Calera Berenguel⁵⁹

RESUMO

A violência aparece ser um meio utilizado pelas menores para chamar a atenção para si que se percebe a rela problema que está ocorrendo. E que neste caso o que ficou evidente nesta pesquisa é que os jovens envolvidos em violência no âmbito escolar estão passando por problemas de violência doméstica intrafamiliar no âmbito do lar dentro da família e isso está se refletindo da conduta e no comportamento do aluno em sala de aula e na escola. A Justiça Restaurativa foi acionada várias vezes para solucionar os casos violência com eficácia e eficiência se mostrando um recurso bastante promissor com alto alcance de resolutividade dos casos de conflito e violência escolar envolvendo jovens. Pode ser concluir que a Justiça Restaurativa se apresenta um método de intervenção altamente positivo para se lidar com as questões de violência na escola nesta pesquisa se obteve um amplo sucesso da implementação da Justiça Restaurativa. Com tudo em preciso lembrar que para que funcione com êxito a Justiça Restaurativa necessita de uma equipe muito bem estruturada para que se obtenha o máximo de sucesso na condução dos casos. Também se recomenda que nas escolas onde está ocorrendo o caso de violência a administração escolar busque através do poder público via conselho Tutelar uma aproximação com a família dos alunos para um maior acompanhamento do núcleo familiar. Se recomenda que seja feita realizados mais estudos e pesquisas para se identificar as causas detalhadas que estão levando os menores a violência. Há a necessidade de mais estudos no sentido de se identificar por que jovens que diferem do perfil tradicional apontado na literatura com uma boa situação social estão apresentando histórico de violência e que tipo de fatores estão interferindo para o surgimento desta violência.

Palavras-Chave: Justiça restaurativa; criança e adolescente; âmbito escolar; violência.

ABSTRACT

Violence appears to be a means used by minors to draw attention to themselves that the problem that is occurring is perceived. And that in this case, what was evident in this research is that young people involved in violence in the school environment are experiencing problems of intra-family domestic violence in the home within the family and this is reflected in the conduct and behavior of the student in the classroom. class and at school. Restorative Justice has been called several times to solve cases of violence effectively and efficiently, proving to be a very promising resource with a high level of resolution of cases of conflict and school violence involving young people. It can be concluded that Restorative Justice presents itself as a highly positive intervention method to deal with issues of violence at school in this research if there was a broad

⁵⁹ **Graduação:** Pedagogia – Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). **Pós – graduação:** Alfabetização e Letramento – Instituição de Ensino São Francisco, Especialização em Educação Inclusiva – Centro Universitário Hermínio Ometto, Especialização em Psicopedagogia – Centro Universitário Hermínio Ometto. **Mestrado:** em Ciências da Educação – Universidad Gran Asunción Unigran

success in the implementation of Restorative Justice. With everything in mind, I must remember that, for the Restorative Justice to work successfully, it needs a very well-structured team to obtain maximum success in handling cases. It is also recommended that in schools where there is a case of violence, the school administration seeks, through the government via Guardianship Council, to approach the students' families for greater monitoring of the family nucleus. It is recommended that further studies and research be carried out to identify the detailed causes that are leading minors to violence. There is a need for more studies in order to identify why young people who differ from the traditional profile indicated in the literature with a good social situation are presenting a history of violence and what kind of factors are interfering in the emergence of this violence.

KEYWORDS: Restorative justice; child and teenager; school environment; violence.

1. INTRODUÇÃO

A Justiça Restaurativa utiliza de abordagem diferente dos tribunais e outras instâncias judiciais tradicionais com o objetivo de neutralizar os efeitos nocivos gerados pelo conflito instalado sobre as vítimas, infratores e comunidade, por meio do diálogo escuta ativa e não punição. Através do diálogo técnico visa resolver os conflitos obtendo o comprometimento mutuo dos envolvidos e chegando juntos a um consenso comum sem a conclusão do certo ou errado, mas apenas a dissolução do conflito. A Justiça Restaurativa defende como premissa a formação de uma consciência do ato causado levando a mudança de atitude por parte da criança e no adolescente (KOZUKI, 2017).

Segundo Zher (2008) a justiça restaurativa oferece a oportunidade ao indivíduo de assumir a verdadeira responsabilidade, de compreender as consequências advindas dos seus atos, assumir suas responsabilidades pelas consequências das ações provocadas por eles.

A Justiça restaurativa poderá ser aplicada em todos os casos de violência na escola sendo capaz de mediar os casos de conflito na escola e torná-la menos violenta?

A justiça restaurativa possibilita uma reflexão por parte do ofensor ou agressor e as escolhas para a correção da situação e junto ao ofendido e medidas no sentido de reparar os danos causados (ZHER, 2008).

Atualmente na maioria das vezes os infratores recebem como sentença a punição o que não os tornam responsáveis pelos seus atos. A técnica da Justiça Restaurativa oportuniza a chance pacífica de correção e reparo do mal torna torná-lo o indivíduo

produtivo, evita o preconceito, a exclusão social e a marginalização aumenta sua autoestima, encoraja-lo a adotar um comportamento lícito.

Nesse sentido, a Justiça restaurativa pode facilitar o diálogo, a reflexão, o entendimento através de facilitadores entre as partes conflitantes ajudando a diminuir as adversidades e diferenças buscando a igualdade e o caminho da aceitação através da mediação, trazendo um denominador comum para o conflito levando a pacificação. É uma técnica que traz um modo diferentes de conduzir os casos de agressão e transgressão evitando as punições tradicionais que não levam a nada. Assim é possível diminuir os casos de punições tradicionais trazer mais dialogo escuta ativa, maior compreensão e dimensão do problema, trazendo a família para dentro da escola.

2. ESCOLA E JUSTIÇA RESTAURATIVA: ESTRATÉGIAS PARA REINTEGRAÇÃO

O Círculo da Paz é uma estratégia holística de reintegração, projetada não só para abordar o comportamento ofensivo ou criminoso de delinquentes, mas também para considerar as necessidades das vítimas, família e comunidade. São introduzidos em muitas partes do mundo, com as mais diversas finalidades, como, por exemplo, círculo de diálogo, compreensão, restabelecimento, sentenciamento, apoio, construção de senso comunitário, resolução de conflitos, reintegração e celebração (PRANIS, 2010).

É um processo complexo que inclui a participação do ofensor; um processo de cicatrização para a vítima; um processo cicatrizante ou restaurativo para o ofensor; um tipo de sentença para desenvolver um consenso sobre um plano de restauração e um acompanhamento para monitorar o progresso do ofensor. Além do compromisso por parte do ofensor, o plano de restauração pode incorporar compromissos por parte do sistema de justiça, da comunidade e familiares. Há aspectos específicos do processo de cada círculo que varia muito e são projetados localmente para atender as necessidades da comunidade e da cultura local, sempre visando reforçar as relações no grupo (BOONEM, 2011).

Outra ferramenta utilizada pela justiça restaurativa é o Círculo de Violência de Botcharova (2001), que quebra o círculo de vingança para a reconciliação e é uma ferramenta de transformação de conflitos destinada ao facilitar o processo de cura dos indivíduos e das comunidades afetadas pelo conflito violento.

O processo é iniciado com a agressão e a dor da vítima acompanhada pelo choque e pela conseqüente negação do fato. Quando começa a realizar sua perda, o que era negação da realidade é suplantado pela negação da dor. Seu efeito provoca um acréscimo de medo que, por sua vez, mina a autoestima. A raiva contra o ofensor se dirige indiscriminadamente contra todos que são diretamente associados a ele (família, amigos, vizinhos, membros do mesmo partido político, religioso, etc.).

Neste estágio, a vítima está isolada e atormentada e, na sua raiva, surge à pergunta: por que eu? A indignação leva a convicção de que a situação irá melhorar se o ofensor for destruído. Surge daí o desejo de vingança. Se o sistema de justiça não consegue fazer isso, ou a punição recebida é considerada inadequada, vítimas podem se tornar propensas a realizar o ato de "agressão justificada", completando assim o ciclo de vingança. A fim de quebrar o ciclo de vingança, primeiro é necessário restaurar a autoidentidade da vítima. Em vez de negar e reprimir seu trauma, vítimas precisam identificar e enfrentar o medo e a dor resultante de expressar suas emoções. Ao reconhecer e aceitar seus sentimentos, as vítimas podem ser capazes de restaurar a sua capacidade de pensar racionalmente e evitar a transformação emocional em raiva e ódio. As vítimas podem compartilhar suas histórias com outras vítimas, o que irá ajudá-los a processar seus traumas pessoais e entender que eles não estão sozinhos. Embora isso possa ajudar as vítimas a recuperar sua autoconfiança perdida e libertá-las da condição de vítima, elas ainda vão perceber o seu agressor como um não humano, sendo irracional indigno de seu perdão (DICK, MALACARNE, 2014).

Em seguida é preciso que a vítima passe pelo processo de reumanização do agressor que é doloroso, complicado e evoca muita resistência por parte das vítimas. Às vezes, é necessário restabelecer uma conexão emocional e uma relação entre as partes do conflito. Acredita-se que o diálogo serve como base para esse fim, pois promove a confirmação mútua e, portanto, serve uma necessidade fundamental de partes de um conflito a ser reconhecido como indivíduos com valores (DICK, MALACARNE, 2014).

A partilha de experiências e histórias pessoais ajuda a criar um elo emocional entre os lados opostos de um conflito, permitindo que as vítimas possam descobrir crenças e preocupações comuns com os seus autores. Reconhecendo a dor sentida por aqueles no lado oposto de um conflito pode a vítima desenvolver gradualmente compaixão para com o ofensor e, assim, iniciar o processo de reumanizar o agora autor, não mais ofensor. O próximo passo é permitir que as vítimas reconheçam o trauma. Para

isso é preciso trabalhar através da experiência e entender como sintomas de trauma se manifestam dentro de si e externamente, por meio de relações com os outros. Isto implica uma transformação pessoal profunda, que permite ajudá-los a assumir o risco de perdoar seus agressores. O perdão não só abre um caminho para a liberdade da vítima, mas também fornece um ambiente seguro para o autor responder, interagir e, eventualmente, admitir a culpa (DICK, MALACARNE, 2014).

É nos Círculos Restaurativos nos quais as discussões são feitas em grupos, através de círculos. Na prática são encontros feitos para restaurar as relações. Por este motivo, por questões práticas, vamos nominar mediação quando envolver apenas as pessoas diretamente conflitantes e o mediador, e círculo restaurativo para descrever uma reunião que envolva as pessoas conflitantes, outras pessoas que possam ter interesse ou colaborar com a solução do conflito (familiar, professor, funcionários, pessoas da comunidade, etc.) e o facilitador (BOONEN, 2011).

No Círculo Restaurativo as pessoas envolvidas num conflito fazem uma reunião em círculo com a ajuda de um facilitador e dessas outras pessoas interessadas em ajudar na solução do caso. Nesta reunião, através da palavra de pessoa a pessoa, os envolvidos poderão discutir, refletir, se redimir e recuperar a harmonia e a paz entre eles. É um encontro para restaurar as relações abaladas por algum problema. Desta forma, ele evita que o conflito permaneça entre as partes, a gerar problemas no futuro. Essa prática, de sentar-se e conversar após uma briga ou um ato de violência, é muito comum em povos indígenas e nas comunidades orientais, principalmente no Sudeste Asiático (MPSP, 2018).

Segundo Maria Zenaide (2003) muitas vezes os conflitos escolares refletem:

- Disputas de poder (em função do lugar que se ocupa, do modo como se planeja e se decide os rumos da escola);
- Disputas de saber (de quem tem mais ou menos acesso ao saber e ao processo de conhecimento);
- Disputas por razões de raça e etnia (preconceitos e discriminações contra os diferentes, não reconhecimento do outro como sujeito de direitos iguais);
- Disputas de modo de ser e agir (busca ativa de experiências, necessidade de os jovens divergirem dos mais velhos ou de quem representa o poder como forma de afirmação ou conquista de espaços);

- Falta de respeito com as diferenças transformando as diferenças naturais, as disputas normais pelo exercício do poder em problemas, em deficiências e desigualdades;
- Relações injustas (privilégios de uns em detrimento de outros);
- Dificuldades para gerir a coisa pública de modo coletivo e não privado;
- Falta de diálogo e isolamento da escola com a comunidade para quem trabalha.

Entretanto, até mesmo quando os conflitos tomam rumos indesejáveis, eles podem refletir aspectos positivos e são excelentes oportunidades de aprendizagem e de crescimento individual e coletivo, desde que devidamente bem compreendidos, elaborados e resolvidos, possibilitando uma melhoria na qualidade dos relacionamentos pessoais e sociais (MPSP, 2018).

O círculo restaurativo é a mais completa das práticas restaurativas porque ele possibilita o encontro entre todas as pessoas envolvidas em um conflito, além do facilitador e demais interessados, tais como familiares e pessoas da comunidade.

A essência dos círculos restaurativos está no funcionamento coordenado entre a escola, a família e a comunidade. Outros órgãos públicos e redes de atendimento aos direitos da criança e do adolescente poderão ser partícipes no processo, sobretudo nos casos mais complexos ou envolvendo alunos mais problemáticos. A articulação coordenada entre todos os atores do processo permite um Sistema Restaurativo eficiente (BOONEN, 2011; MPSP, 2018).

Em síntese, o processo reúne as pessoas mais afetadas pelo conflito ou problema para que conversem a respeito do caso, em destaque sobre: a) o que aconteceu; b) como o incidente os afetou e (c) como consertar o dano feito. Os envolvidos podem convidar familiares ou a comunidade para o apoio e um facilitador coordenará os trabalhos (BOONEN, 2011; MPSP, 2018).

O procedimento restaurativo envolve três etapas: o pré-círculo (preparação para o encontro com os participantes); o círculo (realização do encontro propriamente dito) e o pós-círculo (acompanhamento).

Pré-círculo: nesta fase o facilitador faz um encontro separadamente com cada uma das partes envolvidas e escuta, de maneira empática, essas pessoas. O facilitador explica como funciona o círculo restaurativo, define a questão a ser abordada no Círculo,

os passos do procedimento oferecido, a sua meta, o acordo e a sua avaliação pós-círculo. Havendo o consentimento das partes envolvidas, elas indicarão os outros participantes que desejam ver participando do encontro, tais como familiares, colegas, outras pessoas afetadas, vizinhos, funcionários da escola, etc. (BOONEN, 2011; MPSP, 2018).

Círculo: o círculo é o momento do encontro entre o ofensor, a vítima, o facilitador e as demais pessoas da comunidade. Neste momento o diálogo é o ponto de partida para que as partes, de forma colaborativa, busquem um acordo. Através da comunicação busca-se a compreensão mútua, pela qual se faz uma análise do ocorrido e como as partes se encontram no momento. Depois as pessoas fazem um retrospecto do ato e identificam a suas necessidades, buscando-se, em seguida, o acordo. Com ele há a restauração da situação, com responsabilidades e prazos definidos para eventuais obrigações a serem cumpridas (BOONEN, 2011; MPSP, 2018).

Pós-círculo: o pós-círculo é um encontro posterior, com os participantes do círculo, para verificação do nível de satisfação com o acordo proposto, principalmente em relação à vítima, e analisa também o grau de restauratividade e o cumprimento do acordo feito no círculo. Nesta fase pode ser feita a avaliação do círculo restaurativo, através do preenchimento de um questionário de avaliação. Estes são os procedimentos básicos a serem seguidos, mas lembramos de que elas podem ser usadas até de forma mais informal (BOONEN, 2011; MPSP, 2018).

2.1. A justiça restaurativa: procedimento e responsabilização

O modelo restaurativo traz muitas vantagens para todos os envolvidos. Para a vítima, pois lhe devolve um papel relevante na resolução do conflito, participando ativamente da decisão sobre o ato que lhe foi infligido. Para o infrator, permitindo que este restaure os danos causados por ele mesmo ao assumir sua responsabilidade nas consequências. Além disso, reitera o comprometimento das partes na busca de uma solução negociada, reduzindo os efeitos estigmatizantes de uma eventual vitória ou derrota processual, e do próprio ato violento.

Para Domingo (2015) justiça possui quatro pilares básicos:

Pilar 1: Compensação: Desde que houve uma lesão, você deve primeiro reparar ou compensar os danos às vítimas, cada um é diferente, de modo cada vítima, mesmo que sejam do mesmo crime, precisa de coisas diferentes para se sentir reparado.

Para alguns, será importante a reparação material, para outros simplesmente precisa contar a sua história, outros precisam de respostas por que eu? ... Eles também se sentem satisfeitos se o autor assume a responsabilidade e está comprometido com uma reparação simbólica que servem para que as vítimas podem sentir que este infrator não voltará ao crime ou, pelo menos, menos provável (DOMINGO, 2015).

Esta reparação simbólica pode envolver o trabalho da comunidade, demonstrando o infrator, desta forma, o seu compromisso com a integração (o segundo pilar) e que quer ser parecia tão bom fazer a partir desse ponto. Você também pode comprometer-se a atividades que envolvem a sua será uma nova pessoa, como promessas para conseguir um emprego, lugares não frequentes em que álcool ou vendidos, se o reparo direto como devolver o roubado. É definitivamente possível, este pilar de indenização ou reparação deve ser considerado de forma ampla e não apenas sobre o aspecto material e econômica (DOMINGO, 2015).

Pilar 2: Reintegração: É a reentrada da pessoa na vida da comunidade como um membro produtivo e isso é quando as pessoas saírem da prisão e se tornarem bons cidadãos. Isso acontece mais, se o infrator assume a responsabilidade, ele percebe os danos que ele causou e deseja fazê-lo novamente. A justiça restaurativa é favorável a esta consciência (DOMINGO, 2015).

A vítima também deve lançar o papel de vítima perpétua e voltar para a comunidade, o crime gerou danos físicos e emocionais que podem ter feito isolado, deprimido para o que é necessário para ajudá-la a superar o trauma e voltar à sociedade que se separou depois de sofrer o crime.

Tanto a vítima e o agressor podem precisar de ajuda, eles devem ser tratados com dignidade, eles devem dar apoio moral, material, espiritual e até mesmo legal. A comunidade como vítima, mas como um agente de uma parceria com o Estado, está interessado na recuperação de vítima e agressor, porque, então, o grupo vai funcionar melhor (DOMINGO, 2015).

Pilar 3: Acho: A vítima e o agressor pode ser encontrado se você consentir livremente, pode ter uma reunião ou várias (normalmente ser ou não um encontro cara a cara será avaliado, se aconselhável, o facilitador pode usar outros canais, ou agir como uma ponte entre ambos, para obter um acordo de não reparações, o que é importante, mas não essencial, o que é importante é ter esse cura e diálogo transformador de energia suficiente para voltar vítimas para continuar com sua vida) Se houver reuniões conjuntas, todos podem dizer o que eu vi, você pode dizer que ele pensou que o agressor quando cometeu o crime, não só o lado legal, é analisada como fora do conflito, há muita emoção neste jogo conhecer a voz verdade do ofensor e a vítima. No entanto, com a Justiça Restaurativa mais de mediação e cara a cara, se não podemos fazer essa reunião se podemos agir inspiração restauradora dos princípios e valores da Justiça Restaurativa, também à procura de um "encontro" mais profundo, a Esqueceu seu ofensor humanidade e da vítima com o resto da comunidade (que sabe que é apoiado e entendido) (DOMINGO, 2015).

Pilar 4: Participação: O reconhecimento do dano é muito importante, os infratores estão a falar, como a vítima, devem participar para saber que eles estão sentindo. Esta é uma necessidade para as vítimas que muitas vezes esquecidos no processo penal tradicional, quer ser informado sobre o andamento do seu caso e, sobretudo, ter uma "voz" para participar e se envolver diretamente em um fato que afeta de forma tão direta como na ofensa sofrida. Este envolvimento é importante tanto em face-a-face, bem como outros potenciais indireta da justiça restaurativa como ele também pode trabalhar com vítimas e agressores individualmente a partir de uma visão restauradora. Tanto a participação da vítima e do ofensor deve ser destinada ativamente para dar-lhes a importância que merecem em um fato que os afeta tão diretamente quanto é o crime (DOMINGO, 2015).

As práticas restaurativas na escola permitem (MPSP, 2018):

- A ênfase nos valores da empatia, do respeito, da aceitação, da responsabilidade e da prestação de contas;
- Ajuda a melhorar o ambiente escolar, fornecendo habilidades e práticas adequadas ao comportamento respeitoso às demais pessoas da escola;
- Melhora a segurança escolar, evitando danos futuros;
- Permite alternativas razoáveis às penalidades tradicionais da escola.

- Ajudam os jovens no (re) descobrimento de suas autoestimas e o valor que eles têm para si mesmos, para as suas famílias e para o mundo ao redor;
- São excelentes para que os jovens assumam a responsabilidade individual por seus comportamentos e por suas vidas;
- Desenvolvem na criança e no jovem o pensamento crítico, as habilidades para solucionar problemas, a assertividade e a empatia pelos outros;
- Melhoram as relações do ambiente escolar e as relações aluno e professor, aluno e sua família;
- Melhoram o ambiente em sala de aula pela diminuição das tensões;
- Desenvolvem um ambiente cooperativo e o senso de comunidade na escola;
- Resolvem problemas que interferem no clima da escola e nos processos de educação, ao contrário dos métodos punitivos que pouco fazem para reduzir a reincidência ou os comportamentos negativos nas escolas;
- Permitem mais tempo ao professor para cuidar de seus afazeres para os quais foi formado (MPSP, 2018).

Os profissionais da escola que trabalham com Justiça Restaurativa devem ter a capacidade de escuta e tolerância e sabe sentir o que o outro está sentindo; devem possuir estabilidade emocional; ter atitude de confiança, segurança e senso de justiça; se interessar de verdade pelo outro e faz perguntas para conhecê-lo melhor; ser respeitoso e tratar as partes com compreensão; possuir confidencialidade: o coordenador não pode revelar os fatos, situações e acordos feitos durante a mediação ou nos círculos (MPSP, 2018)

CONCLUSÃO

Diante da pesquisa, pode-se compreender que é consenso que a violência é um fenômeno mundial disseminado na sociedade, e no Brasil, tal como ocorre em países considerados como de primeiro mundo, o fenômeno também é reproduzido na e a partir da escola (ABRAMOVAY, 2005), havendo necessidade de enfrentamento da questão através de uma abordagem que contribua para a resolução de conflitos instalados, ao mesmo tempo em que promova a pacificação social, por meio da restauração das relações sociais comprometidas pelo ato que causou a ofensa.

A violência ganhou tal dimensão e banalização na sociedade inclusive no meio escolar, que a formação da pessoa em desenvolvimento parece se ressentir do aspecto cidadania, tanto no que se refere aos direitos, quanto aos deveres (ABRAMOVAY, 2005). Não investir no desenvolvimento do ser humano e na prevenção da violência e da criminalidade pode “gerar efeitos facilmente perceptíveis e mensuráveis social e politicamente: erosão de capital social, transmissão de violência entre gerações, redução da qualidade de vida e comprometimento do processo democrático (SANTANA, 2011).

A escola pode integrar os processos de encaminhamento ou de composição e prevenção dos conflitos violentos e criminalidade, promoção de uma cultura de paz, ao mesmo tempo em que promove o exercício e o resgate da cidadania já que é no seio desta que está se processando conflitos e violência por parte de alunos cada vez mais frequentes. A violência é um fenômeno mutável e não é a mesma de um período para o outro, ela passa por mudanças significativas devendo ser caracterizada de acordo com cada época. Portanto como o mundo passa por transformações consideráveis, não é possível discutir a questão da violência, na época atual, da mesma forma que abordaríamos há trinta anos atrás.

Pode-se concluir que a prevenção e erradicação da violência nas escolas é um trabalho árduo, lento que necessita de empenho, perseverança vontade e fazer algo onde se deve buscar todos os envolvidos: a comunidade, professores, alunos, ONGs, funcionários das escolas, pais (CECCON, 2009). A violência é definida e estuda nos mais diversos campos do conhecimento e quanto mais se estuda e se explora mais se abre perspectivas sobre suas faces.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violências das Escolas/et alii**. UNESCO, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

ABRAMOVAY, Miriam. **Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas**. Brasília: Unesco, 2003.

_____(Org.). **Cotidiano das escolas: entre Violências**. Brasília: UNESCO; Observatório de Violências nas escolas; MEC, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil: Art., 226, 227.** São Paulo, Saraiva, 1997.

BATISTA, Thais Tononi. A atuação da/o assistente social nos casos de alienação parental. **Serv. soc. soc.**, n. 129, p. 326-342, 2017.

BORGES, Abílio César. **Vinte anos de propaganda contra o emprego da palmatória e outros meios aviltantes no ensino da mocidade.** Rio de Janeiro: Typografia Cinco de Março, 1876. Disponível em: <<http://www.arquivoestado.sp.gov.br/educacao/publicacoes.php>>. Acesso em: 22 de setembro de 2019

BORGES, Maria da Lapa Silvestre; AGUIAR, Tassiany Maressa Santos. A intervenção do assistente social frente à demanda de alienação parental no judiciário-comarca de Regente Feijó-SP. **Seminário Integrado-ISSN 1983-0602**, v. 8, n. 8, 2015.

BONINI, Luci MM; CANDIDO, Valéria Bressan. Cultura de paz e justiça restaurativa em escolas de Guarulhos: Parceria entre a justiça e a educação. **Seminário Internacional Demandas Sociais e Políticas Públicas na Sociedade Contemporânea**, 2015.

CASTRO, César Augusto. **Infância e trabalho no Maranhão Provincial: uma história da Casa dos Educandos Artífices (1841 – 1889).** São Cristóvão: Editora UFS, 2010

COSTA, FTP et al. A história da profissão docente: Imagens e autoimagens. **Revista Realize.** Editora Realize, 2014.

COSTA, Márcia Regina da. A violência urbana é particularidade da sociedade brasileira?. **São Paulo em perspectiva**, v. 13, n. 4, p. 3-12, 1999.

CECCON, Claudia et al. **Conflitos na escola: modos de transformar: dicas para refletir e exemplos de como lidar.** São Paulo: CECIP: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009. p.208.

CARVALHO, Maria do Socorro Figueiredo Machado et al. **Violência escolar: a percepção dos alunos e professores diante da violência na escola.** 137 fls. 2014. Dissertação. (Mestrado em Ciências da Educação)- Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa Portugal, 2014.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEBA–Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, 2008.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje.** Bookman Editora, 2005.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. **A Família Contemporânea em Debate.** São Paulo: EDUC, Cortez, 2000.

COSTA, Ana Alice Alcantara. O movimento feminista no Brasil: dinâmicas de uma intervenção política. **Revista Gênero**, v. 5, n. 2, 2013.

COSTA, Daiane, CARNEIRO, Lucianne. **Em 15 anos, número de famílias chefiadas por mulheres mais que dobra.** 2018. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/economia/cai-pela-primeira-vez-numero-de-lares-chefiados-por-homens-22108195>>. Acesso em 20 de setembro de 2019.

CARVALHO, Marília Pinto de. **Violências nas escolas: o "bullying" e a indisciplina.** Rio de Janeiro, 3 de agosto de 2007. Disponível em: <http://www.observatoriodainfancia.com.br/article.php?id_article=233> Acesso em 06 de setembro de 2019.

CHAUÍ, Marilena. **Ética e Violência no Brasil.** Rev. Bio e Thikos – Centro Universitário São Camilo v.5, nº 4, p. 378-383, 2011.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SPOSITO, Marília Pontes. Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, 2002.

GONÇALVES, Renata. **A história das creches**, 2010. Disponível em: <monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/a-historia-das-creches.htm>. Acesso em 20 de setembro de 2018.

KOZUKI, Michelle Brambilla de Oliveira. Justiça restaurativa e a reconfiguração da consciência do adolescente em conflito com a lei por meio da mediação escolar. **In AESMA- Encontro de Educação Social de Maringá**, 2017.

LIMA, L. C. Idade materna e mortalidade infantil: efeitos nulos, biológicos ou socioeconômicos? **Revista Brasileira de Estudos Populacionais**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 211-226, jun. 2010.

LEONE, E. T.; MAIA, A. G. BALTAR, P. Mudanças na composição das famílias e impactos sobre a distribuição de renda e redução da pobreza no Brasil. **In: XXVI CONGRESSO DE LA ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE SOCIOLOGÍA. ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE SOCIOLOGÍA**, 2007, Guadalajara. Asociación Latinoamericana de Sociología. Guadalajara: Acta Académica, 2007.

MIRANDA, Maria da Graça Gonçalves Paz. **O estatuto da mulher casada de 1962.** 50 fls. 2013. Monografia (Licenciatura em História) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas departamento de História, Porto Alegre, 2013

MINAYO, Maria. C. S; SOUZA, E. R. **Violência e saúde como um campo interdisciplinar e de ação coletiva.** **Hist. Cienc. Saúde Manguinhos.** Rio de Janeiro, v.4, n.3, p.513-31, 1997-1998.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE SÃO PAULO-MPSP. **Curso de Introdução À Justiça Restaurativa para Professores Mediadores Escolares e Comunitários.** Manual Prático. 2018.

MAXWELL, Gabrielle. A Justiça Restaurativa na Nova Zelândia. **In: PINTO, Renato Sócrates Gomes (org.). Justiça Restaurativa: coletânea de artigos.** Brasília: Ministério da Justiça e PNUD, 2005.

MELNIKOFF, Ricardo André Aires; Elaine Almeida Aires MELNIKOFF. Professora, professorinha primeira profissão que legitima a mulher do século XIX. In **IV CONGRESSO SERGIPANO DE HISTÓRIA & IV ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA DA ANPUH/SE O CINQUENTENÁRIO DO GOLPE DE 64**. Instituto Histórico de Geografia de Sergipe, Aracaju, 2014.

MIRANDA-RIBEIRO, P.; POTTER, J. E. Sobre "se perder", "vacilar" e não encontrar o "homem certo": mudanças ideacionais, instituições e a fecundidade abaixo do nível de reposição. **Revista Brasileira de Estudos Populacionais**. São Paulo, v. 27, n. 1, p. 227-231, jun. 2010.

NÓBREGA JUNIOR, J. Maria. **Homicídios no Brasil, no Nordeste e em Pernambuco: dinâmicas, relações sociais e desmistificação da violência homicida**. EDUFCEG, 2012.

NETO, Álvaro de Oliveira, DE QUEIROZ, Maria Emília Miranda, CALÇADA, Andreia. **Alienação parental e família contemporânea: um estudo psicossocial**. Recife 2015. 121 p.

PRADO, Danda. **O QUE É FAMÍLIA**. São Paulo, SP (Brasil): Editora Brasiliense, 1981. 95 p.

PEREIRA, Paula. **A NOVA FAMÍLIA**. Revista Época (Editora Globo). Rio de Janeiro, RJ (Brasil), n. 293, p. 82-89, 29 dez. 2003.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1994.

PEREIRA, Luísa. Profissões de Risco: **Os Professores como Profissão de Risco. Faculdade de Economia**. Universidade de Coimbra, 2008.

PRANIS, K. **Processos Circulares**. São Paulo: Palas Athena Editora, 2005

PRANIS, K. **Processos Circulares**. São Paulo: Palas Athenas, 2010.

PRÓCHNO, Caio César Souza Camargo; PARAVIDINI, João Luiz Leitão; CUNHA, Cristina Martins. Marcas da alienação parental na sociedade contemporânea: um desencontro com a ética parental. **Revista Subjetividades**, v. 11, n. 4, p. 1461-1490, 2016.

RIZZO, G. **Creche: Organização, montagem e funcionamento**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1991.

ROMANELLI, Geraldo. Autoridade e poder na família. 2002 In: Carvalho, M. C. B. (Org.) **A família contemporânea em debate**. (4ª ed.) São Paulo: EDUC/Cortez.

RUOTTI, C. **Os sentidos da violência escolar: Uma perspectiva dos sujeitos**. 115 fls. 2006. Dissertação (Mestrado Sociologia) Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2016.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 20ª ed Campinas SP. Autores Associados, 2001.

SÁ, Nicanor Palhares; SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. Modernidade e castigos escolares: oscilando entre os costumes e a legislação (o caso da província de Mato Grosso). **In:** José Claudinei Lombardi; Dermeval Saviani; Maria Isabel Nascimento. (Org.). Navegando pela História da Educação Brasileira. 1 ed. Graf. FE: HISTEDBR, 2006, v.1, p.1-14.

SPOSITO, Marília Pontes. A instituição escolar e a violência. **Cadernos de pesquisa**, n. 104, p. 58-75, 2013.

SPOSITO, Marília Pontes. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v. 27, n. 1, p. 87-103, jan./jun.2001.

SAMARA, Eni de Mesquita. **A Família Brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 1983

SANTANA, Clóvis da Silva. **Justiça restaurativa na escola: reflexos sobre a prevenção da violência e indisciplina grave e na promoção da cultura de paz**. 337 fls. 2011.Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2011.

SILVA, Maria Nadurce Da et al. **Escola e Comunidade Juntas Contra a Violência Escolar: Diagnóstico e esboço de plano de intervenção**.182 fls. 2004.Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2004.

SAWAIA, Bader. **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Editora Vozes Limitada, 2017.

SIERRA, Vânia Morales. **Família: teorias e debates**. Editora Saraiva, 2012.

SIMÕES, Fátima Itsue Watanabe; HASHIMOTO, Francisco. Mulher, mercado de trabalho e as configurações familiares do século XX. **Revista Vozes dos Vales: Publicações Acadêmicas: Universidade Federal dos Vales dos Jequitinhonha e Mucuri**, Minas Gerais, v. 1, n. 2, 2012.

SOARES, Delmiro. **A baixa qualidade da educação no Brasil: quais fatores determinantes que interferem neste problema?: qual podemos priorizar para uma ação efetiva?**. 76 fls. 2014.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da Cultura Material Escolar: um balanço inicial** BENCOSTTA, Marcus Levy (Org.) Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007. P. 163 – 189.

Sindicato Professores Ensino Oficial Estado de São Paulo-APEOESP. **Violência nas escolas: o olhar dos professores**. CEPES: Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais, Sindicais e Gerenciamento do Banco de dados da APEOESP. 2013. Disponível em: <<http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/observatorio-da-violencia/caderno-violencia-nas-escolas-analise-da-pesquisa/>>. Acesso em 02 de agosto de 2019.

SECCO, Márcio; DE LIMA, Elivânia Patrícia. Justiça restaurativa—Problemas e perspectivas. **Revista Direito e Práxis**, v. 9, n. 1, p. 443-460, 2018.

SARTI, Cynthia Andersen. A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres. **In: A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres**. 2010.

SOUZA, Ana Paula de. **Justiça e educação em Heliópolis e Guarulhos: parceria para a cidadania**. São Paulo: Cecip, 2007.

VARELA, Carmen Augusta; SASAZAKI, Fernanda Sayuri. **Justiça Restaurativa Aplicada em Escolas Públicas do Estado de São Paulo: Estudo de Caso de Pós-Implementação em Heliópolis e Guarulhos**. Rio de Janeiro, 2014.

VEIGA, Cynthia Greive. Sentimentos de vergonha e embaraço: novos procedimentos disciplinares no processo de escolarização da infância em Minas Gerais no século XIX. **In: Anais do II Congresso de História da Educação de Minas Gerais**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2003.

VEIGA, Cynthia Greive. Elaboração de hábitos civilizados na constituição das relações entre professores e alunos (1827-1927). **Revista Brasileira de História da Educação**, n.21, 218 p., set.-dez. 2009.

VIDAL, Diana. **Culturas Escolares: Estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)**. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

ZEHR, Howard. **Trocando as lentes: um novo foco sobre o crime e a justiça**. São Paulo: Palas Athena, 2008.

ZERH, H.; MIKA, H. Signposts of Restorative Justice. **In: Conciliation Quarterly** North Newton: Mennonite Central Committee. 1997. Disponível em: http://nationalserviceresources.org/files/legacy/filemanager/download/faith_justice/ch1.pdf Acesso em 05 outubro de 2019.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares et al. **Ética e Cidadania nas Escolas**. João Pessoa: Editora Universitária, 2003, 259 p.

WAISELFISZ, Julio Jacobo. Juventude, violência e cidadania: os jovens de Brasília. **In: Juventude, violência e cidadania: os jovens de Brasília**. 1998.

WIEVIORKA, Michel. **Violência hoje**. *Ciência e Saúde Coletiva*, 11(sup.): 2007 p. 1147-1153.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA PARA A CULTURA E FORMAÇÃO DE NOVOS EMPREENDEDORES

Alessandra Cury Nesso60

RESUMO

É provável que os professores possam até conhecer e já terem uma noção mínima do assunto ensino do empreendedorismo, educação empreendedora e pedagogia empreendedora porém como o país não tem tradição empreendedora é muito difícil a implementação deste tipo de educação no país pois depende não só dos professores mas da vontade política e da visão dos governantes e da pressão popular da sociedade em reivindicar seus direitos o que é bem complexo em uma população com acesso restrito a educação de qualidade e sem saber seus direitos de fato. O conhecimento dos professores apresenta-se incipiente assim como o movimento da educação empreendedora e a pedagogia empreendedora no ensino fundamental nas escolas brasileiras. As iniciativas por parte do governo para a implantação do ensino do empreendedorismo na educação básica são pouco frágeis, descontinuadas e fragmentadas sem que haja um programa robusto com vistas a longo prazo, são implementado apenas ações pontuais. Não há um alinhamento governo, escola e empresas, uma ação conjunta entre as três esferas no sentido de realmente implementar a educação empreendedora no ensino básico de forma consistente que proporcione resultados positivos efetivos e eficaz a longo prazo no país. Por isso há pouco investimento em educação continuada e formação de professores para o ensino do empreendedorismo na educação básica. Não há programas consistentes de formação sólida com vistas realmente a implementar a educação empreendedora.

Palavras-Chave: Empreendedorismo, Educação Empreendedora, Cultura e Formação empreendedora

ABSTRACT

It is likely that teachers may even know and already have a minimal understanding of the subject teaching entrepreneurship, entrepreneurial education and entrepreneurial pedagogy, but as the country has no entrepreneurial tradition, it is very difficult to implement this type of education in the country as it depends not only on teachers but the political will and the vision of the rulers and the popular pressure of society to claim their rights, which is quite complex in a population with restricted access to quality education and without actually knowing their rights. The knowledge of teachers is incipient, as well as the entrepreneurial education movement and entrepreneurial pedagogy in elementary education in Brazilian schools. The government's initiatives to implement entrepreneurship teaching in basic education are not very fragile, discontinued and fragmented, without a robust program with a long-term view, only punctual actions are implemented. There is no government, school and business alignment, a joint action between the three spheres in order to really implement entrepreneurial education in basic education in a consistent way that provides effective

60 **Graduação:** Graduação: Letras- Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Catanduva; **Pós-graduação:** Psicopedagogia Institucional, Alfabetização e Letramento e Oye- Espanhol para professores; **Mestrado:** em Ciências da Educação. Universidade Gran Asunción – UNIGRAN.

and effective positive results in the long term in the country. Therefore, there is little investment in continuing education and teacher training for teaching entrepreneurship in basic education. There are no consistent solid training programs with a view to actually implementing entrepreneurial education.

KEYWORDS: Entrepreneurship, Entrepreneurial Education, Culture and Entrepreneurial Training

1. INTRODUÇÃO

Há muito o setor de gestão de pessoas e comportamento organizacional têm revelado o maior interesse na contratação de profissionais alinhados com a visão de futuro e com a missão de empresas e instituições, mas, também, com algumas características comportamentais valorizadas pelo mercado de trabalho, como iniciativa, criatividade, comprometimento com os resultados, perseverança, preocupação com a qualidade, liderança, habilidades para atuação em equipes, e diversas outras características, todas próprias de uma pessoa empreendedora (TREZ, 2016).

Mesmo a clássica discussão sobre o empreendedor nato versus a possibilidade de desenvolvimento do comportamento empreendedor, parece já não ter a mesma força, diante dos resultados que se tem alcançado nas escolas e nas organizações com o esforço e investimento na educação empreendedora. No entanto, a realidade parece revelar que, no que tange à formação do estudante nas Escolas, os esforços ainda são pouco significativos, já que os jovens que chegam ao mercado de trabalho, em sua maioria, procuram mais a segurança do emprego formal do que a possibilidade de encontrar trabalho para desenvolver suas competências profissionais (TREZ, 2016).

Porém a segurança e a estabilidade do emprego formal estão desaparecendo rapidamente, o modelo de empregabilidade formal tende a desaparecer e as empresas e o mercado buscam cada vez mais candidatos com perfil empreendedor, ativos, com o CHA (conhecimento, habilidade e atitude). Porém onde encontra este candidato se as universidades e escola formam os indivíduos desde a mais tenra idade para serem empregados formais, para buscar o emprego formal?

É preciso que haja uma revolução na educação brasileira desde as bases até a Universidade visando se formar um indivíduo proativo, conscientes e acima de tudo empreendedores. Contudo a revolução se iniciou silenciosa no ensino superior, mas ainda não atingiu a base onde deveria ter se iniciado e a onda é fundamental. A educação básica,

fundamental I e II é a base, e onde deve se iniciar o ensino do empreendedorismo, mas parece que o governo brasileiro desconhece a regra de ouro dos países ricos que subiram ao patamar de países de primeiro mundo.

Enquanto no Brasil nem havia escolas voltadas ao ensino do empreendedorismo e movimentos para este nem escolas de negócios estruturadas para dar o devido suporte para o desenvolvimento empresarial internacionalmente. Desde meados dos anos 1950, a Administração evoluiu e hoje, diferentemente do que se pensava até a década de 1970, é considerada imprescindível para organizações de qualquer porte, pequenas ou grandes, e com qualquer idade, emergentes ou existentes que tenham empreendedores com educação empreendedora.

Normalmente, os empreendimentos existentes e estruturados, dominam conceitos e ferramentas da administração, isto é, sabem como administrar, mas precisam aprender a empreender e a inovar; já os empreendimentos novos também precisam aprender a empreender e a inovar, mas precisam aprender também como administrar. Podemos inferir que empreender sem administrar pode ampliar os riscos do negócio e levá-los, inclusive, à descontinuidade (TREZ, 2016).

2. AS AÇÕES PEDAGÓGICAS DA PEDAGOGIA EMPREENDEDORA

É necessário como escola e na ação docente se perguntar: que perfil de homem estamos formando, empreendedores ou apenas profissionais que desempenharão bem o seu papel de funcionário ou colaborador? Podemos lembrar dos nossos pais ou professores, dizendo: “você precisa estudar e ser um bom aluno para conseguir um bom emprego no futuro”? Quais são as causas pelas quais não ouvíamos nunca: “Você precisa estudar para ser um grande empresário ou um grande empreendedor”? Os futuros empreendedores estão dentro de casa, nas escolas e na comunidade, muitas vezes deixados de ser estimulados para uma cultura empreendedora, limitando as futuras gerações de sonhar (STOCKMANN, 2014).

Não se trata aqui de criar novas disciplinas, no âmbito curricular da escola, e, sim tomada de atitudes, metodologias que propiciem e favoreçam a construção do conhecimento, estimulem a criatividade, insiram os alunos no contexto social com ações de pesquisa de campo e discutindo alternativas ou ampliação de ações voltadas para o

contexto real e o conhecimento científico de cada área do conhecimento do currículo escolar. Para isso, necessitamos de quebra de paradigmas na prática pedagógica, nas ações didáticas do contexto de sala de aula. Novos elementos no contexto de sala de aula devem ser introduzidos pelos educadores, como a estimulação e valorização das atitudes, emoções, sonhos, comportamentos (STOCKMANN, 2014).

No contexto curricular, abordar os conteúdos em suas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais.

Não somente otimizar os conteúdos conceituais no âmbito da escola, veremos o que afirma COLL (2000, p.14), quanto à concepção de conteúdos escolares:

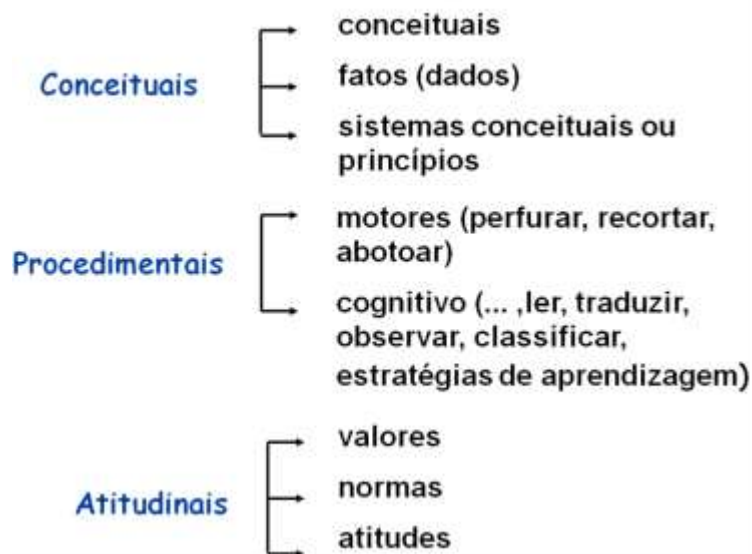
[...] Nas propostas curriculares da Reforma considera-se que os fatos e conceitos são somente um tipo de conteúdos e que juntamente com eles devem ser levados em consideração os outros tipos de conteúdo aos quais pertencem os exemplos anteriores, ou seja, os procedimentais e as atitudes, valores e normas. Os saberes e as formas culturais cuja assimilação pelos alunos e alunas procura favorecer a educação escolar podem pertencer a uma ou outra dessas categorias, devido ao qual não há motivo algum para reservar a denominação de conteúdos, como tem sido feito, tradicionalmente, à categoria de fatos e conceitos. É importante mencionar que não se trata de uma questão puramente terminológica. Considerar os procedimentos e as atitudes, os valores e as normas como conteúdos, no mesmo nível que os fatos e conceitos, requer chamar a atenção sobre o fato de que podem e devem ser objeto de ensino e aprendizagem na escola; pressupõe aceitar até as suas últimas consequências o princípio de que tudo o que pode ser aprendido pelos alunos pode e deve ser ensinado pelos professores (COLL, 2000, p. 14).

Considerar conteúdos procedimentais e atitudinais no âmbito curricular tem mais implicações pedagógicas, supõe-se, por parte dos docentes e da equipe diretiva da escola, a análise das estratégias didáticas e os processos psicológicos através dos quais são ensinados e aprendidos os fatos, conceitos, procedimentos e as atitudes, os valores e as normas.

Segundo Dolabela (2003), todos nascemos empreendedores, isto quer dizer curiosos, criativos e questiona por que o deixam de sê-lo no decorrer dos tempos, consequência pela convivência de contravalores empreendedores na educação familiar, escolar, nas relações sociais, parâmetro este, conservador a que o indivíduo é exposto e se coloca numa atitude de súdito. O quadro a seguir retrata os conteúdos de aprendizagem por conceitos, procedimentos e atitudes:

Quadro nº 01: conteúdos de aprendizagem por conceitos, procedimentos e atitudes, segundo Coll.

CONTEÚDOS DE APRENDIZAGEM



Fonte: Stockmanns, 2014

Segundo Dolabela, (2003) com relação aos conteúdos do trabalho docente (2003, p. 30), afirma:

[...] Na escola convencional, os conteúdos são tratados como verdades definitivas, destinadas a transmitir a quem os adquire a sensação de segurança e a quem os propaga, a aparência de autoridade. No entanto, no campo empreendedor a incerteza substitui a suposta verdade como componente estrutural. Por essa razão, pela necessidade de trilhar caminhos nunca trilhados, a educação empreendedora deve desenvolver a autoestima e valorizar o potencial de persistência dos alunos diante de resultados não esperados, diante do erro e do que os outros consideram “fracasso”.

Portanto, as ações pedagógicas da Pedagogia Empreendedora permeiam a formação de atitudes, de desenvolvimento de técnicas de planejamento e ações concretas fundamentadas em conhecimentos teóricos. Como prática pedagógica cabe a tarefa é formar intelectos preparados a sonhar, a inovar, a planejar e assumir riscos visando sucesso. Os pressupostos desta formação empreendedora baseiam-se em dois eixos importantes: habilidades comportamentais e conhecimento científico. Segundo Dolabela (2003, p. 33): “O autoconhecimento e a autoestima são elementos fundamentais na aprendizagem e na construção da pulsão empreendedora, influenciando tanto o processo cognitivo quanto as relações do indivíduo com o outro e com o mundo.” Isto pressupõe condições favoráveis no âmbito escolar para que o aluno possa se desenvolver em suas habilidades e competências com uma formação significativa, levando em consideração a bagagem existencial, afetiva, social e cognitiva.

A Pedagogia Empreendedora possibilita uma resposta à necessidade da formação de uma nova geração e de novos espaços de trabalho. O desenvolvimento econômico é função do grau de empreendedorismo de uma comunidade”. Desta forma, a formação empreendedora deixa de ser uma exceção para alguns e passa a ser uma necessidade para todos (DOLABELA, 1999).

A possibilidade de novas oportunidades é uma questão central na “Pedagogia” Empreendedora, que parte do princípio que o empreendedor é um sujeito capaz de gerar novos conhecimentos, que abrangem “tanto o ambiente do sonho e o macroambiente quanto características do indivíduo” como a ousadia de criar, de perseverar, de assumir riscos, e que com suas opções podem causar mudanças (DOLABELA, 2003).

A sociedade deve dispor da “Pedagogia” Empreendedora como metodologia de ensino visando a aplicação da “Teoria dos Sonhos” e estimulando a aprender a formular o sonho coletivo, que se viabiliza por meio do capital social existente na comunidade.

O desenvolvimento da comunidade, visando a promoção do desenvolvimento humano, social e sustentável de todas os envolvidos deve estar relacionado a todos os tipos de capitais assim definidos:

- ✓ Capital humano: É o desenvolvimento das potencialidades humanas. Na nossa época, significa, a capacidade de gerar conhecimento, inovar, transformar conhecimento em riqueza, que são tarefas típicas do empreendedor.
- ✓ Capital social: É a capacidade dos membros de uma comunidade se associarem e se organizarem em torno da solução de seus problemas e da construção de sua prosperidade social e econômica.
- ✓ Capital empresarial: É a capacidade de organização produtiva para a geração de bens e serviços. Significa conhecimento de como se processam os negócios. Essa capacidade empresarial é consequência direta da capacidade empreendedora, integrante do capital humano.
- ✓ Capital natural: São as condições ambientais e físico-territoriais herdados constituem o capital natural (sol, mar, clima, paisagem), cuja utilização eficaz depende do volume disponível de capital humano e social.

A construção da proposta pedagógica necessita de um conteúdo ético, pois, para educar supõe sonhar e trabalhar coletivamente por uma causa. Sabemos que muitos são

os fatores que envolvem o processo educacional, fatores estes emocionais, sociais, cognitivos, desenvolvimento psicológico das faixas etárias, hereditários. Não podemos deixar esta responsabilidade da formação do indivíduo somente para a escola. Ela contribui, mas não é única responsável. Muitos são os desafios externos que nos apresentam a realidade educacional hoje, representada no quadro abaixo:

O desafio da realidade educacional brasileira atual



Fonte: Stockmanns, 2014

A Pedagogia Empreendedora é uma metodologia de ensino e de aprendizagem apoiada em um pensamento visionário e facilitador, que objetiva auxiliar os processos de aprendizagem e as ações relacionadas ao empreendedorismo. Trata-se, portanto, do olhar para o ensino e desenvolvimento do empreendedorismo considerando elementos que favoreçam o autodesenvolvimento do aluno, como identidade, cooperação, inovação e criatividade (DOLABELA; FILION, 2014).

2.1 Educação empreendedora e as estratégias de ensino na educação básica brasileira

A aula expositiva é uma das estratégias mais utilizadas, e possibilita que o aluno também exponha seus conhecimentos complementando os saberes do professor, em uma troca enriquecedora. Essas trocas, entre docente e discente, considera a participação ativa de ambas as partes, valorizando os conhecimentos prévios, vivências e

individualidades, provocando a criação de novos olhares para o objeto de estudo (SILVA, HENZ, MARTINS, 2017).

As metodologias ativas, articuladas ao uso de diferentes estratégias de ensino, trazem novos elementos ao contexto da aula inovadora, motivando a curiosidade, o protagonismo e o perfil empreendedor dos sujeitos envolvidos em seus processos de ensino e de aprendizagem. O desafio, por sua vez, consiste em instigar o estudante a construir o próprio conhecimento de forma crítica-reflexiva percebendo a importância deste para o contexto no qual está inserido e no exercício da profissão (SILVA, HENZ, MARTINS, 2017).

Reeve (2009) aponta que, ao se perceberem como autônomos, os alunos apresentam resultados positivos em relação à: motivação (apresentando motivação intrínseca, a percepção de competência, pertencimento, curiosidade, internalização de valores); engajamento (com emoções positivas, persistências, presença nas aulas, não reprovam ou se evadem da escola); desenvolvimento (evidenciando autoestima, autovalor, preferência por desafios ótimos, criatividade); aprendizagem (melhor entendimento conceitual, processamento profundo de informações, usa de estratégias autorreguladas); melhoria do desempenho em notas, nas atividades, nos resultados em testes padronizados); e estado psicológico apresentando indicadores de bem-estar, satisfação.

Para Dolabela (2008), “o empreendedor é alguém que sonha e busca transformar o seu sonho em realidade” e, a partir disso, pode gerar e distribuir riquezas. A abordagem principal da pedagogia de Dolabela não é o enriquecimento pessoal, mas o envolvimento do indivíduo, de forma ativa e inovadora, na construção do desenvolvimento social. Assim, Dolabela defende que é preciso que os alunos “desenvolvam o potencial de sonhar”.

Existem quatro pilares básicos que conduzem a educação em diversos níveis:

- 1) aprender a conhecer - aprender a aprender para beneficiar-se das oportunidades oferecidas;
- 2) aprender a fazer - no âmbito das diversas exigências sociais;
- A viver juntos, a conviver - realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos;
- 4) aprender a ser - agir com autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal (DELORS et al., 1998; BERLIM et al., 2006, p. 03).

Os pilares da educação estão relacionados com a pedagogia empreendedora, uma vez que esta deve oportunizar a criatividade e a iniciativa. Os espaços de ensino e de aprendizagem devem valorizar os sonhos e o planejamento para o futuro. Sabe-se que a educação de qualidade não segue apenas um caminho, portanto, cada instituição de ensino deve compreender a realidade social e o contexto na qual está inserida, e considerando sua posição, reformular seu currículo de forma que proponha conhecimentos e desenvolva habilidades e competências empreendedoras (BERLIM et al., 2006).

As aulas da disciplina de Empreendedorismo são caracterizadas pelo uso de métodos ativos, que instigam o acadêmico a ser o protagonista de seu próprio aprendizado, fazendo com que tanto o docente quanto o discente saiam de sua zona de conforto e produzam novas formas de ensinar e de aprender.

Seguindo nesse pensamento, Berbel (2011) afirma que as metodologias ativas têm a potencialidade de despertar curiosidade nos alunos, favorecendo a motivação e estimulando os sentimentos de engajamento, percepção de competência e de pertencimento e a persistência nos estudos.

As atividades desenvolvidas em aula possuem o propósito de ensinar, assim, devem ser apreciadas por todos aqueles que participam deste processo (ALVES, 2003). Os processos de aprendizagem que envolvem a auto iniciativa geram um conhecimento mais efetivo e duradouro (ROGER, 1986). A produção de novos saberes, portanto, requer a convicção de que a mudança é possível, através do exercício da curiosidade, da intuição, da emoção e da responsabilização (FREIRE, 1999).

Os métodos ativos em sala de aula propõem formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, buscando condições de solucionar com sucesso os desafios do processo de aprendizagem, em diferentes contextos. A disciplina de Empreendedorismo ao adotar o uso de metodologias ativas apresentou resultados positivos em relação a aceitabilidade e aceitabilidade dos acadêmicos (SILVA, HENZ, MARTINS, 2017).

A vida é urbana e o conhecimento não tem fronteira, a ideia de emprego único acabou e os fazeres pedagógicos devem permitir que os estudantes, que para serem felizes

e acharem um norte para sua profissão, encontrem as respostas para seus questionamentos (PANIZZI, 2006).

A escola deve ter uma postura sensível, dinâmica, responsável, independente, participativa e empreendedora. Assim, na tentativa de enfrentar essas questões, as instituições de ensino têm buscado caminhos de reestruturação e renovação de seus projetos pedagógicos, objetivando à instauração de um ambiente de ensino e de aprendizagem que seja favorável à construção desse novo homem e capaz de atender a essas novas demandas (MARTINS, 2010).

Por parte do governo as iniciativas para a implantação do ensino do empreendedorismo na educação básica são poucas frágeis, descontinuadas e fragmentadas sem que aja um programa robusto com vistas a longo prazo, são implementado apenas ações pontuais.

Não há um alinhamento governo, escola e empresas, uma ação conjunta entre as três esferas no sentido de realmente implementar a educação empreendedora no ensino básico de forma consistente que proporcione resultados positivos efetivos e eficaz a longo prazo no país.

Por isso há pouco investimento em educação continuada e formação de professores para o ensino do empreendedorismo na educação básica. Não programas consistentes de uma formação sólidas com vistas realmente a implementar a educação empreendedora

CONCLUSÃO

Diante desta pesquisa, pode-se compreender que as aulas da disciplina de Empreendedorismo são caracterizadas pelo uso de métodos ativos, que instigam o acadêmico a ser o protagonista de seu próprio aprendizado, fazendo com que tanto o docente quanto o discente saiam de sua zona de conforto e produzam novas formas de ensinar e de aprender.

No presente trabalho ficou esclarecido, que a construção da proposta pedagógica necessita de um conteúdo ético, pois, para educar supõe sonhar e trabalhar coletivamente

por uma causa. Sabemos que muitos são os fatores que envolvem o processo educacional, fatores estes emocionais, sociais, cognitivos, desenvolvimento psicológico das faixas etárias, hereditários. Não podemos deixar esta responsabilidade da formação do indivíduo somente para a escola. Ela contribui, mas não é única responsável. Muitos são os desafios externos que nos apresentam a realidade educacional hoje.

Assim, as práticas de ensino-aprendizagem sobre empreendedorismo no ensino baseadas em atividades lúdicas para simular situações que permitam a revelação de características do comportamento empreendedor dos participantes e a criação de empreendimentos como método para oportunizar a compreensão e a assimilação de elementos como: planejamento, comercialização, finanças, trabalho em equipe e avaliação de resultados podem relevar o comportamento empreendedor de alunos instigar e aflorar o empreendedor escondido no aluno revelando um futuro promissor (TREZ, 2016).

Foi possível verificar que, os pilares da educação estão relacionados com a pedagogia empreendedora, uma vez que esta deve oportunizar a criatividade e a iniciativa. Os espaços de ensino e de aprendizagem devem valorizar os sonhos o planejamento para o futuro. Sabe-se que a educação de qualidade não segue apenas um caminho, portanto, cada instituição de ensino deve compreender a realidade social e o contexto na qual está inserida, e considerando sua posição, reformular seu currículo de forma que proponha conhecimentos e desenvolva habilidades e competências empreendedoras (BERLIM et al., 2006).

Dessa forma, compreendeu-se que a escola deve ter uma postura sensível, dinâmica, responsável, independente, participativa e empreendedora. Assim, na tentativa de enfrentar essas questões, as instituições de ensino têm buscado caminhos de reestruturação e renovação de seus projetos pedagógicos, objetivando à instauração de um ambiente de ensino e de aprendizagem que seja favorável à construção desse novo homem e capaz de atender a essas novas demandas (MARTINS, 2010).

REFERÊNCIAS

ALLAN, Luciana. **Por que você precisa se tornar um professor empreendedor?** 2019. Disponível em:< <https://exame.abril.com.br/blog/crescer-em-rede/por-que-voce-precisa-se-tornar-um-professor-empendedor/>>. Acesso em 20 de setembro de 2019.

ÂNGELO, Eduardo Bom. Empreendedorismo: a revolução do novo Brasil. **Revista de Economia & Relações Internacionais**, v. 1, n. 2, p. 37-48, 2003.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras Providências. Lei nº 010172, de 9 de janeiro** de 2001.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: 10 abr. 2015.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa Ensino Médio Inovador: Portaria nº 971**. Brasília, 2009.

BARROSO, Luís Roberto. Ética e Jeitinho Brasileiro: por que a gente é assim?. In: Lecture. Harvard Brazil Conference, Cambridge MA. 2017.

BERLIM, Clara Geni et al. Princípios e práticas do empreendedorismo: um novo paradigma em educação e em psicopedagogia. **Revista Psicopedagogia**, v. 23, n. 70, p. 62-67, 2006.

BASTOS, Maria Flávia; RIBEIRO, Ricardo Ferreira. Educação e empreendedorismo social: um encontro que (trans) forma cidadãos. **Rev. Diálogo Educ., Curitiba**, v. 11, n. 33, p.573-594, maio/ago. 2011.

BASÍLIO, P. **Pequenos empresários: redes pública e particular ensinam empreendedorismo em sala de aula**. Folha de S. Paulo, São Paulo, p. 1-4. Caderno Classificados/Empregos, 27 mai. 2012.

BAILEY, L. E.; GRAVES, K. Gender and education. **Review of Research in Education**, v. 40, n. 1, p. 682-722, 2016.

BRUSCHINI, M. C. A.; AMADO, T. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de Pesquisa**, n. 64, p. 4-13, 2013.

COSTA, Divina Rosangela S.; PEIXOTO, Joana. **Formação de Professor e as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC)**. Disponível em: <http://anaisdosimposio.fe.ufg.br/uploads/248/original_1.4.__29_.pdf>. Acesso em: 19 ago.2019.

CASSIOLATO, Maria Martha M. C; GARCIA, Coutinho Garcia. **PRONATEC: Múltiplos arranjos e ações para ampliar o acesso à educação profissional**. IPEA, 2014

CRUZ, Carlos Fernandes et al. **Os motivos que dificultam a ação empreendedora conforme o ciclo de vida das organizações: um estudo de caso: Pramp's lanchonete**. 126 fls. 2005. Dissertação (Mestre em Engenharia)- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2005.

CARVALHO, F. V. **Trabalho em equipe, aprendizagem cooperativa e pedagogia da cooperação**. São Paulo: Scortecci, 2015.

COLL, César. **Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

COAN, M. **Educação para o empreendedorismo: Implicações epistemológicas, políticas e práticas**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina – Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Catarina. 2011.

DOLABELA, Fernando Celso. **O segredo de Luísa**. São Paulo: Editora de Cultura, 2006.

_____. **Empreendedorismo para visionários: desenvolvendo negócios para um mundo em transformação**. Rio de Janeiro: Empreende/LTC, 2014.

_____. **Oficina do empreendedor**. São Paulo: Cultura Editores, 1999.

_____. **O ensino de empreendedorismo: panorama brasileiro**. INSTITUTO EUVALDO LODI. *Empreendedorismo: ciência, técnica e arte*, v. 2, p. 83-97, 1999b.

_____. **Pedagogia Empreendedora**. São Paulo: Editora de Cultura, 2003.

_____. **Empreendedorismo no Brasil: uma metodologia revolucionária**, 2005. Disponível em: http://www.projeto.org.br/tv/prog10/html/ar_10_01.html. Acesso em 13 de janeiro de 2019.

_____. **Capital social e empreendedorismo**. 2008.

DOLABELA, Fernando; FILION, Louis Jacques. Fazendo revolução no Brasil: a introdução da pedagogia empreendedora nos estágios iniciais da educação. **Revista ReGePe**, v. 2, n. 3, p. 134-181, 2014.

DORNELAS, J. C. A. **Empreendedorismo transformando ideias em negócios**. 5. ed. Rio de Janeiro. Editora Elsevier, 2014.

DOS SANTOS NETO, Valdomiro Lopes et al. A importância do ensino do empreendedorismo na formação básica dos alunos de nível médio regular da rede pública estadual no município de Parintins/AM, **Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo** (noviembre) 2016.

DELLORS, Jacques et al. Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a **UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**, 1999.

DRUCKER, P. F. **Sociedade pós-capitalista**. 7.reimpr. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1993.

_____. **Inovação e espírito empreendedor (entrepreneurship): prática e princípios.** Trad. Carlos Malferrari. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

DEGEN, R. J. **O empreendedor: empreender como opção de carreira.** São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

DA SILVA, Fernanda Góes. **Ensino do empreendedorismo na educação básica: A formação do cidadão empreendedor em questão.** 246 fls. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Vale do Sapucaí. Pouso Alegre, 2015

MACHADO COSTA, Débora Fernanda et al. **EMPREENDEDORISMO NO BRASIL. Revista Expressão**, n. 07, p. 20 Páginas, 2015.

MELO, Natália Maximo E. **SEBRAE e empreendedorismo: origem e desenvolvimento.** 2008. 156 fls. 2008. Dissertação (Mestre em Ciências Sociais) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2008.

MELO, Cleide Oliveira Silva et al. **Professor empreendedor competências para uma educação significativa.** 124 fls. 2018. Dissertação (Mestre em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2018.

MELNIKOFF, Ricardo André Aires; MELNIKOFF, Elaine Almeida Aires. Professora, professorinha primeira profissão que legitima a mulher do século XIX. **In: IV Congresso Sergipano de História & IV Encontro Estadual de História da Anpuh/Se O Cinquentenário do Golpe de 64, Aracaju, outubro, 2014.**

MOCELLIN, Daniele Zgoda et al. **Empreendedorismo na sala de aula: uma experiência no ensino fundamental, 2008.** Disponível em: www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/680_753.pdf>. Acesso em 13 de janeiro, 2019.

MASETTO, Marcos. **Competência pedagógica do professor universitário.** São Paulo: Summus, 2003.

MARTINS, Silvana Neumann. **Educação empreendedora transformando o ensino superior: diversos olhares de estudantes sobre professores empreendedores.** 2010.

NASCIMENTO, Francisca de Paula Almeida; LEITE, Denison Luiz Rodrigues; ZAIDAN, Zaidiana Lemos. Empreendedorismo: herança genética ou meio social em que está inserido? **RESAC – Revista Sociedade, Administração e Contemporaneidade** Ano 1, v. 1, p.33-39, set. 2011

OLIVEIRA, Nayron Carlos; SILVA, Adriana L. B. Docência no Ensino Superior: o uso de novas tecnologias na construção da autonomia do discente. **Rev. Saberes**, Rolim de Moura, vol. 3, n. 2, p. 3-13, jul./dez. 2015.

PEREZ GÓMEZ, Ángel; GRANADOS, Laura P. **Competencias docentes en la era digital.** TEMAS DE EDUCACIÓN, [s. l.; s. v.], n. 19, 2013.

- PARO, V. H. **Por dentro da escola pública**. 2.ed. São Paulo: Xamã, 1996.
- RUIC, Gabriela. **Os 25 países mais desenvolvidos do mundo**. 2016. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/mundo/os-25-paises-mais-desenvolvidos-do-mundo/>>. Acesso em 13 de janeiro de 2019.
- ROGER, C. **Liberdade de aprender em nossa década**. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas; 1986.
- RICARDO, Antonio José Fernandes. A intensificação do trabalho docente dentro e fora da jornada remunerada de trabalho **In: XI ANPED SUL, Reunião científica Regional da ANPED, UFPR, Curitiba, Paraná, 2016**.
- Global Entrepreneurship Monitor - GEM. **Empreendedorismo no Brasil Relatório Executivo, 2017**.
- REEVE, J. Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. **Educational Psychologist, Hillsdale**, v. 44, n. 3, p. 159–175, 2009.
- SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar, como avaliar?: critérios e instrumentos**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1995.
- SELA, Vilma Meurer; SELA, Francis Ernesto Ramos; FRANZINI, Daniela Quaglia. **Ensino do Empreendedorismo na Educação Básica, voltado para o Desenvolvimento Econômico e Social Sustentável: um estudo sobre a metodologia “Pedagogia Empreendedora” de Fernando Dolabela**. Salvador, BA, ENANPAD, 2006
- SHEIN, E. **Organizational psychology**. New Jersey: Prentice Hall, 1980.
- SILVA, Isaac Pinto da et al. Educação empreendedora na proposta curricular: despertando o interesse do aluno pela construção da sua aprendizagem. **Conhecimento em Destaque**, Serra, ES, v. 02, n. 02, jul./dez. 2013.
- SILVA, Deborah Breda; HENZ, Fernanda; MARTINS, Silvana Neumann. Pedagogia empreendedora na universidade: diversas percepções. **Revista Signos**, v. 38, n. 2, 2017.
- SANTOS, M. H. **Gênero e (in)sucesso escolar: perspectivas de professoras/es do ensino básico sobre possíveis consequências da feminização do ensino**. *Ex aequo*, n. 36, p. 23–41, 2017.
- SOUZA, Silvana Aparecida. A introdução do empreendedorismo na educação brasileira: primeiras considerações-DOI: <http://dx.doi.org/10.15603/2176-1043/el.v15n26p77-94>. *Educação & Linguagem*, v. 15, n. 26, p. 77-94, 2012.
- SAUAIA, A. C. A.; SYLOS, A. de L. **Plano empresarial em quatro etapas**. 1.ed. São Paulo: Manole, 2008.

SAUAIA, A. C. A. **Laboratório de Gestão: simulador organizacional, jogo de empresas e pesquisa aplicada**. 3.ed. Barueri/SP: Manole, 2013.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas – São Paulo: Autores Associados, 2011 (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. **In: Novas tecnologias, trabalho e educação**. Petrópolis /RJ: Vozes, 1994.

SEBRAE-MG. **Escola de Formação Gerencial**.2015 Disponível em: <<http://tinyurl.com/grg2arh>>. Acesso em: 06 set. 2019.

STOCKMANN, Jussara Isabel. **Pedagogia Empreendedora**. UNICENTRO, Paraná, 2014.

TREZ, Alberto Paschoal. Empreendedorismo na escola pública : Uma experiência no ensino fundamental II. **Revista Scientia Viate**, v.4, nº13, ano 3, agosto-julho, 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2 ed. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2002

UNIVERSIA. **Projeto oferece MBA para 4.4 mil gestores de escolas estaduais**. 2012. Disponível em: <<http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2012/04/10/922439/projeto-oferece-mba-4-4-mil-gestores-escolas-estaduais.html>>. Acesso em 12 janeiro de 2019.

VIANNA, C. P. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, n. 17–18, p. 81–103, 2001.

EDUCAÇÃO FÍSICA E QUALIDADE DE VIDA: REFLEXÕES E PERSPECTIVAS

Eunice Justino de Souza Gonçalves⁶¹

RESUMO

Durante a infância o indivíduo nada mais é do que uma criança, não se pode considerá-la um objeto utilizado para ensinar esportes de rendimento, uma vez que o que ela necessita é seu desenvolvimento motor para que dali mais alguns anos ela possa optar entre os esportes que lhe forem oferecidos, ou simplesmente permanecer fazendo atividades que lhe proporcionem prazer ao realizá-las. Uma criança não deve nunca ser manipulada, ela deve aprender a manipular-se sozinha. Para isso ela precisa conhecer e saber as possibilidades do seu corpo, ela precisa aprender que ao correr ela pode administrar a velocidade do seu corpo durante o movimento, ou então, entender que ocupa um lugar no espaço e que pode administrar esse lugar de diferentes formas. É necessário que as crianças tenham seus aspectos motores bem trabalhados durante a infância para que, mais tarde isso possa influenciar em sua vida social de forma positiva para ela, um trabalho que não ofereça a motricidade infantil pode refletir até mesmo em possibilidades de inaptações a sociedade que ela fará parte no decorrer de sua vida. Neste sentido, ressalta-se que a criança, desde sua primeira infância deve passar por aspectos motores desenvolvimentistas, pois para tudo que fazemos é necessário movimento, e se a criança não é trabalhada durante sua infância, tornar-se-á um jovem e conseqüentemente um adulto com movimentos deficientes por terem sido mal trabalhados durante a infância.

Palavras-chave: Educação Física. Qualidade de vida. Prática esportiva. Saúde.

ABSTRACT

During childhood, the individual is nothing more than a child, he cannot be considered an object used to teach performance sports, since what he needs is his motor development so that in a few more years he can choose between sports that are offered to you, or simply keep doing activities that give you pleasure in doing them. A child must never be manipulated, he must learn to manipulate himself. For this, she needs to know and know the possibilities of her body, she needs to learn that when running she can manage the speed of her body during movement, or understand that she occupies a place in space and that she can manage this place in different ways. It is necessary that children have their motor aspects well worked during childhood so that, later on, this can influence their social life in a positive way for them. that she will be part of her life. In this sense, it is noteworthy that the child, from early childhood, must go through developmental motor aspects, because for everything we do, movement is necessary, and if the child is not worked during childhood, it will become a young person and

⁶¹ **Graduação:** Educação Física **AEMS** Associação de Ensino e Cultura de Mato Grosso do Sul Faculdades Integradas de Três Lagoas. **Pós-graduação:** Treinamento Funcional e Musculação **FMG** Faculdade Mogiana do Estado de São Paulo. **Mestrado:** Mestra em Ciências da Educação. Universidade Gran Asunción – UNIGRAN.

consequently an adult with impaired movement because they were poorly worked during childhood.

Keywords: Physical Education. Quality of life. Sports practice. Health.

1. INTRODUÇÃO

Pensar nas infâncias é propor qualidade de vida populacional pela gestão municipal e estatal. Foi o que ocorreu nos anos de 1990, com o advento da nova constituinte, que garantia o direito a educação de crianças de 0 a 6 anos outorgando ao Estado o dever de garantir o acesso a educação e deixando a critério da família a opção em ser tutelada no direito educacional, que a partir desse momento também era assegurado com o advento do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Vale ressaltar que é extremamente importante que a criança ocupe todo o seu dia com atividades diversas, como aula de música, teatro, natação, dança, balé, idiomas “fazendo com que a infância seja um tempo útil de preparação para a vida produtiva” (MELLO, 2007, p. 85).

Além disso, mesmo que não seja obrigatório por lei, crianças de 0 a 3 anos passam grande parte do seu dia nestas instituições devido ao fato dos pais estarem inseridos no mercado de trabalho. Isto reflete enormemente na formação e desenvolvimento da criança, pois é naquele local em que ocorrerá a apropriação das qualidades humanas.

Considera-se aqui que os profissionais da educação precisam ter ciência dessa condição, de modo a procurar exercer sua função da melhor forma possível. Existem diversas dificuldades presentes nas vidas dos profissionais atuantes na educação infantil, como baixos salários, condições de trabalho precárias e alguns sem formação na área da educação ou até mesmo em outras áreas.

Para que o aprendizado do aluno seja de forma generalizada o professor deve ter conhecimentos suficientes para trabalhar os aspectos físicos, motores e também os aspectos sociais, culturais e psicológicos. Além do mais transmite valores, normas, formas de pensar, os modelos de comportamento dentro da sociedade, não deixando de lado o aspecto afetivo e emocional.

A Educação física escolar é hoje um dos grandes aliados na prevenção de várias doenças, dentre as quais a obesidade, já que a atividade física oferecida pelo profissional de educação física promove mudanças significativo não só em relação ao trabalho educativo como também na qualidade de vida dos alunos.

Diante disso fica claro a importância de se discutir, os problemas relacionados à saúde das crianças e em específico a obesidade infantil que tem sido um grande problema da atualidade, todavia a uma necessidade de promover programas de intervenção que vise por meio da educação física escolar uma consciência corporal saudável e a construção melhores hábitos de vida

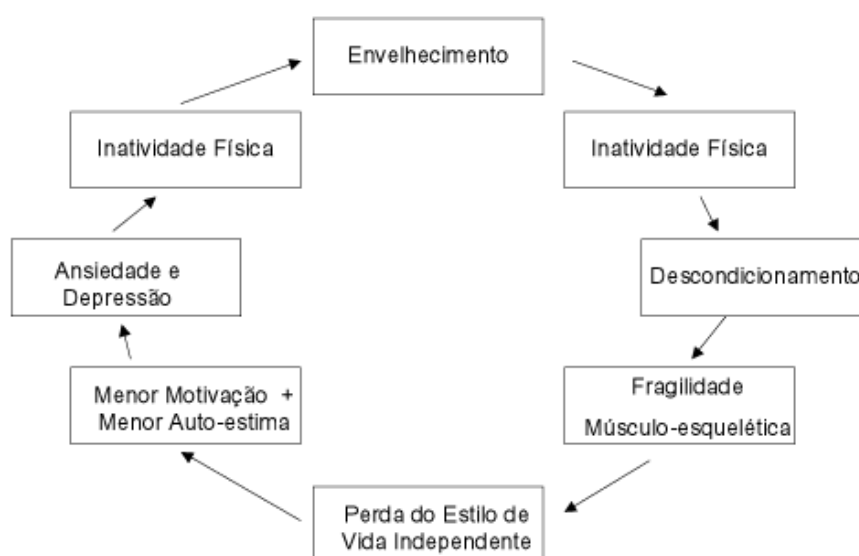
2. PRÁTICA ESPORTIVA E QUALIDADE DE VIDA

A definição da atividade física também é um ponto que carece de exposição. O Manifesto do Cirurgião Geral dos Estados Unidos de 1998 define a mesma como qualquer movimento corporal com gasto energético superior aos níveis de repouso, onde se incluem as atividades diárias, como tomar banho e vestir-se; e as atividades de trabalho, como andar e carregar; e as atividades de lazer, como se exercitar, praticar esportes, dançar e outras. Guedes (1996) define a atividade física de modo abrangente, como sendo:

[...] um estado dinâmico de energia e vitalidade que permite a cada um não apenas a realização das tarefas do cotidiano, as ocupações ativas das horas de lazer e enfrentar emergências imprevistas sem fadiga excessiva, mas, também, evitar o aparecimento das funções hipocinéticas, enquanto funcionando no pico da capacidade intelectual e sentindo uma alegria de viver (GUEDES, 1996, p. 25).

Esta definição se aproxima do conceito que a maioria da sociedade possui da atividade física, não mais como qualquer esforço, mas como algo realizado com uma finalidade específica, a saber, o bem-estar.

Figura 3 – Aspectos inerentes à qualidade de vida



Fonte: Nóbrega et al. (1999)

Estes aspectos são considerados de modo geral, mas especificamente para as mulheres, por fatores sociais, físicos, biológicos e culturais, passam a ter ainda maior relevância.

Atualmente, estudos epidemiológicos e documentos oficiais indicam que a prática regular de atividade física e uma maior aptidão física se associam a uma menor mortalidade e melhor qualidade de vida na população adulta. Assim, existindo a relação cientificamente comprovada entre saúde e aptidão física, esta passa a ser uma preocupação para o Poder Público, já que o sedentarismo passa a ter influência negativa nos indicadores coletivos.

Villeneuve et al. (1998) examinaram a relação entre atividade física e aptidão física, juntamente com todas as causas de mortalidade. Esse exame envolveu o acompanhamento de homens e mulheres entre 20 e 69 anos entre 1981 e 1988.

Foram avaliados fatores de risco de 6.246 homens e 8.196 mulheres utilizando técnicas de análise de regressão multivariada, o que resultou na constatação de que aqueles que gastaram mais quilocalorias por dia conseguiram uma redução entre 20 e 30% na taxa de mortalidade.

O ganho físico, relacionado às questões sobre dor, necessidade de tratamento médico, vitalidade, locomoção, sono e desempenho, demonstram melhora significativa, a

partir da prática de exercícios físicos, como na pesquisa realizada por Pasetti (2005), que indicaram que a adoção desse hábito trouxe melhorias na qualidade de vida.

Os ganhos psicológicos especificamente analisados no público feminino, com relação à prática de exercícios, podem ser destacados principalmente como a autoestima, o humor, a vitalidade, o bem-estar geral e a satisfação com a aparência (PELUSO E ANDRADE, 2005).

Nesse aspecto, a natação representa um importante constituinte voltado à prática de exercícios, que se apresenta como possuidora de diversas vantagens, mas não se isenta de riscos. Por exemplo, estudos de Barreto et al. (2014) indicam que o treino de natação não exerce influência no tecido ósseo previamente agredido e pode inclusive causar prejuízo no tecido saudável.

Muitas pesquisas a respeito da relação entre natação e massa óssea são conduzidas em jovens e atletas e poucos benefícios são citados, o que faz, por exemplo, que esta não seja uma prática adequada às pessoas que possuam danos nesses tecidos.

2.1 Educação e saúde

A indissociabilidade existente entre os conceitos, ações e requisitos necessários à saúde e à educação remete à observação de que inclusive estes fatores são mutuamente dependentes e intrinsecamente inseridos na condição de elementos essenciais para a existência e promoção da dignidade humana.

A saúde, direito básico do cidadão possui conceito bastante abrangente que delimita o conjunto de fatores para sua existência, ao mesmo tempo em que amplia esta condição para outras áreas como educação e convívio social.

Definir-se a saúde como “completo bem-estar físico, mental e social” (WHO, 2015) é a maneira mais adequada e que sintetiza a união entre as necessidades básicas como fator *sine qua non* para a efetivação do estado de saúde. Assim, a mera ausência de moléstia não pode caracterizar a saúde, se não estiver presente o conjunto de condições.

Entretanto, deve-se considerar que a definição em caráter científico difere, em muito, do senso comum (CHAUI, 1996, p. 253). Deste modo, na prática, soa utópico ao

indivíduo obter plenamente o “completo bem-estar físico, mental e social” sem quaisquer ressalvas.

De acordo com a ciência, é uma definição, sem necessidade de comprovação em termos de sua execução ou existência e, conforme o senso comum bastará a ausência de doença, já que este estado previsto para que se obtenha a saúde é improvável, senão impossível.

Ainda assim, pode-se depreender que é a ideia que mais e melhor se aproxima de um estado satisfatório para que o indivíduo exerça suas atividades, em todos os segmentos onde atua.

A saúde, assim, se incorpora ao conjunto das políticas sociais e, nesse bojo, surge com suas particularidades no tocante à aplicação dos direitos de acordo com os recursos disponíveis, ora restringindo algumas ações, ora proporcionando a universalidade de acesso.

No Brasil, a saúde passou a ter a influência do poder público a partir da intervenção estatal na década de 1930 e, a partir desta época foram-se aprimorando a maneira de se exercer estas políticas, já que a mesma emergiu como “questão social” a partir do início do século XX.

As evoluções obtidas no período resultaram no papel de destaque que a saúde recebe na ocasião da promulgação da Constituição de 1988. Entretanto, conforme Cerqueira Filho (1982), a Assembleia Constituinte, responsável pela elaboração e propositura das leis transformou-se em uma arena política. Talvez, por esse motivo, existem tantos hiatos com relação à efetivação das políticas ligadas à saúde no Brasil.

Quanto à educação, condição básica para a cidadania, está se insere no contexto da saúde, no aspecto mental e social, formando um binômio essencial para que de afira a condição socioeconômica de um país.

Com estas considerações, pode-se verificar o quanto os conceitos se unem e a visão sob esta ótica proporciona o entendimento da causa do presente trabalho abordar o assunto neste subitem.

2.2 Educação física e a obesidade infantil

A obesidade infantil hoje é um dos grandes problemas que afetam não só as crianças de um modo geral, como também afetam veementemente toda a sociedade por ser um problema relativo à saúde pública.

Desse modo, e por apresentar inúmeros malefícios à saúde a obesidade considerada como uma doença grave, pois traz uma série de riscos a vida da criança e por isso, deve ser encarada como um problema sério a ser resolvido, e que necessita da intervenção de profissionais da área da saúde e da educação, a fim de propor uma reeducação na qualidade de vida dessas pessoas.

O sedentarismo e a grande ingestão de alimentos maléficis a saúde, provam que é cada vez mais crescente os casos de obesidade infantil no mundo, já que as práticas, de atividades física e a alimentação saudável, está longe de ser a realidade da maioria de pessoas, por isso esse problema vem lentamente se agravando, o que exige uma discussão sobre essa temática.

Assim um dos objetivos desse trabalho é responder ao seguinte questionamento: De que forma as práticas da Educação Física Escolar poderão contribuir na prevenção da obesidade infantil?

Sobre isso é possível afirmar que a prática de exercícios físicos durante o período escolar é imprescindível para a criança, sobretudo para a conscientização da importância dos cuidados corporais, e de como ter uma alimentação adequada, garantindo assim mais saúde e qualidade de vida para os pequenos.

Todavia considera-se importante a partir desse estudo compreender a importância da Educação Física escolar como fator de prevenção contra a obesidade infantil, e identificar as principais causas da obesidade infantil e reconhecer a importância da escola, da família e da sociedade em geral na conscientização e no combate deste problema.

Desse modo, o papel da Educação física escolar é indispensável uma vez que tem como objeto fundamental as práticas corporais, ponto chave para aquisição de saúde e qualidade de vida na infância, de tal modo que o movimento corporal trabalhado pelo

setor de educação física vem favorecer de forma direta o desenvolvimento de um estilo de vida ativo que, por sua vez, mantém relação com a melhora da saúde.

A Educação física escolar é hoje um dos grandes aliados na prevenção de várias doenças, dentre as quais a obesidade, já que a atividade física oferecida pelo profissional de educação física promove mudanças significativas não só em relação ao trabalho educativo como também na qualidade de vida dos alunos.

Diante disso fica claro a importância de se discutir, os problemas relacionados à saúde das crianças e em específico a obesidade infantil que tem sido um grande problema da atualidade, todavia a uma necessidade de promover programas de intervenção que vise por meio da educação física escolar uma consciência corporal saudável e a construção melhores hábitos de vida.

Sendo assim esse estudo justifica-se por entender a relevância que a Educação física escolar tem para a promoção de maior qualidade aos alunos, além de levar a uma reflexão sobre a necessidade de promover a saúde por meio da educação comprovando que é cada vez mais necessário essas ações no ambiente escolar.

Atualmente, um dos fatores que compromete a qualidade de vida em todas as faixas etárias é a obesidade, que representa um grave problema de saúde pública e tem na atividade física e na prática de esportes uma possibilidade de minimização de seus impactos.

Deve-se considerar como principal aspecto relacionado à saúde, notadamente no contexto escolar, a incidência e prevalência da obesidade infantil. No Brasil, o combate à obesidade infantil deve envolver a família, a escola e a sociedade (BRASIL, 2014).

Especialistas avaliam aspectos da obesidade que já atinge 15% das crianças brasileiras e indicam ações para combater o problema (BRASIL, 2014). A má alimentação é sem dúvida o motivo para esta alta incidência. Outro ponto considerado pela análise do governo é o fato de que a atenção ao paciente com obesidade infantil supera o controle do peso e da doença, chegando à condição de um verdadeiro pacote social a ser resolvido.

Nesse contexto, o consumo demasiado de alimentos gordurosos, a falta de atividades físicas, a ansiedade, a depressão, fatores hormonais e genéticos contribuem para os altos índices apresentados (FIOCRUZ, 2015).

Para Sichieri, Viana e Coutinho (2003), segundo levantamento realizado no Brasil sobre os custos da obesidade, revelou-se que, a cada ano, são gastos um equivalente a 1 bilhão e 100 milhões de reais, com problemas decorrentes do excesso de peso e das doenças a ele associadas.

De acordo com Fisberg (2005), o problema da obesidade infantil vem sendo pesquisado no mundo inteiro e é a doença nutricional que mais cresce e também de intervenção mais complexa.

De acordo os Cadernos de Atenção Básica, a obesidade é o resultado de um desequilíbrio em longo prazo entre a energia consumida através dos alimentos e a energia gasta pelo corpo, gerando um balanço positivo de calorias que se acumula no tecido gorduroso (BRASIL, 2006).

Nessa esteira, é possível identificar a necessidade de uma reeducação alimentar ainda em idade bem precoce, destacadamente nos discentes da educação infantil e ensino fundamental. Esta deve se somar a uma reavaliação dos hábitos cotidianos das crianças.

Sabe-se que, conforme Amaral e Palma (2001), alguns estudos indicam a relação entre o número de horas assistindo televisão e a obesidade.

Observa-se a TV e o vídeo game como elementos dos quais os pais se utilizam para distração do filho. "Muitas vezes, esse hábito vem acompanhado ao ato de ingerir alimentos não saudáveis, como salgadinhos, chocolates e biscoitos", conforme Luiz Vicente Berti.

Essa conduta pode resultar em aumento de massa e obesidade, considerando que a criança não possui a ideia da quantidade de alimentos por ela consumida.

Quando excessivas, tais atividades acabam por ocupar o tempo que seria destinado ao esporte na rotina da criança. Conforme estudo publicado no periódico "*American Journal of Preventive Medicine*", as crianças que possuem televisor no quarto têm mais risco de se tornarem obesas do que as demais (VEJA, 2014).

Whitaker et al. (1997) alertam para a necessidade do diagnóstico precoce do excesso de peso em crianças e adolescentes objetivando a redução dos riscos de se

tornarem adultos obesos. O gráfico a seguir demonstra a incidência do problema entre as crianças brasileiras, de acordo a região:



Gráfico 1- Obesidade e sobrepeso infantil no Brasil

Estudos realizados McArdle, Katch e Katch (2003), relatam que crianças obesas com faixa etária entre 6 e 9 anos de idade apresentam 55% de chances de se tornarem adultos obesos e que esse percentual é 10 vezes maior se comparado com crianças com peso normal. A partir de tais análises, compreende-se que a obesidade é um sério problema, de difícil combate, e que exige a atuação multidisciplinar para sua minimização.

Barbosa (2004) defende que no contexto escolar as crianças e adolescentes ingerem um número excessivo de alimentos com alta densidade energética, como refrigerantes, sorvetes, doces e salgados, e que praticam pouca atividade física, tanto dentro como fora da escola.

Apesar de alguns gestores regionais tentarem criar medidas na esfera legal para coibirem a oferta de alimentos prejudiciais ao público infantil e à juventude no âmbito escolar, a contracultura dos próprios familiares e de uma parcela das empresas insiste em não observar estes preceitos.

Observa-se que mesmo diante da comprovada ocorrência de benefícios que as atividades físicas oferecem, é escasso o número de trabalhos que utilizam essa metodologia especificamente para o tratamento da obesidade.

Leite et al. (2012) demonstram em estudo de caminhada aquática em suspensão que a atividade pode melhorar a condição cardiorrespiratória e proporcionar a redução da gordura corporal em adultos obesos.

CONCLUSÃO

Através da realização do trabalho que se pautou em pesquisa bibliográfica, ressalta-se que a relação entre a atividade física e a qualidade de vida se encontra citada por diferentes autores. Ainda que a intensidade, os tipos de exercícios e outros fatores a eles inerentes sejam variados e correspondam às faixas etárias, condições físicas do praticante e outros elementos, existem critérios e parâmetros já consagrados para que se estabeleçam os níveis de esforços e outras especificidades relacionadas à segurança dos praticantes.

Todos possuem membros superiores e inferiores e com as mesmas não é diferente, é dever do professor de educação física explorar esses membros nos planos alto, médio e baixo, mostrando para os alunos as possibilidades que seu corpo tem de realizar movimentos nesses planos.

É importante que a criança compreenda que seu corpo possui partes que se subdividem através das articulações e que essas articulações proporcionam essas subdivisões capazes de realizar movimentos no plano baixo, médio e alto. Assim é durante as atividades que as crianças devem sentir necessidade de subdividirem-se e perceberem a capacidade do seu corpo.

Assim, compreendeu-se também que, atualmente, um dos fatores que compromete a qualidade de vida em todas as faixas etárias é a obesidade, que representa um grave problema de saúde pública e tem na atividade física e na prática de esportes uma possibilidade de minimização de seus impactos.

Dessa forma, destacou-se que a Educação física escolar é hoje um dos grandes aliados na prevenção de várias doenças, dentre as quais a obesidade, já que a atividade física oferecida pelo profissional de educação física promove mudanças significativo não só em relação ao trabalho educativo como também na qualidade de vida dos alunos.

Diante disso, fica claro a importância de se discutir, os problemas relacionados à saúde das crianças e em específico a obesidade infantil que tem sido um grande problema da atualidade, todavia a uma necessidade de promover programas de intervenção que vise por meio da educação física escolar uma consciência corporal saudável e a construção melhores hábitos de vida.

Sendo imprescindível ser discutido a temática de forma a alicerçar os conhecimentos nessa área, de tal modo concluímos que a Educação física na educação tem sua devida valorização, no entanto conforme discutido muito ainda se tem há avançar no que tange a melhoria da qualidade de ensino oferta as crianças pequenas.

REFERÊNCIAS

ABRANTES.R.M. Proposta Curricular de Educação Física Rede Promove. Belo Horizonte-2009

AMARAL, A. P. A.; PALMA, A. P. Perfil epidemiológico da obesidade em crianças: relação entre televisão, atividade física e obesidade. Rev. Bras. Ciênc. Mov., 2001.

ANDRADE, Luara Gomes. DIAS, Thaynara Martins Silva; SANTOS, Neilon Carlos. Valorização da Educação Física escolar: a importância de um trabalho pedagógico relevante. Universidade Salgado de Oliveira, FDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Año 19, N° 191, Abril de 2014, Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd191/valorizacao-da-educacao-fisica-escolar.htm>
Acesso em: 35/08/2019

AYOUB, E. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. Revista Paulista de Educação Física. São Paulo, supl. 4, p. 53-60, 2001.

BARBOSA, V. L. P. Prevenção da Obesidade na Infância e na Adolescência. Barueri, Manole, 2004.

BASEI, A.P. A educação física na educação infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança. Revista Ibero Americana de Educação. Número 47/3 de 25 de outubro de 2008.

BRASIL. Cadernos de atenção básica. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Brasília, DF: 2014.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Combate à obesidade nas crianças envolve família, escola e sociedade - Bloco 2. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/radio/materias/reportagem-especial/464320-combate-a-obesidade-nas-criancas-envolve-familia,-escola-e-sociedade-bloco-2.html>>. Acesso em 10 out. 2018.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Ministério da Educação, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Ministério da Educação, 1996.

BURGER, L.C. e KURG, H.N. Educação física escolar: um olhar para a educação infantil. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Ano 13, nº 130, Março de 2009. <http://www.efdeportes.com/efd130/educacao-fisica-escolar-um-olhar-para-a-educacao-infantil.htm>

CANDATEN, F.B.A. Educação infantil e a prática pedagógica do professor: algumas reflexões à luz da autonomia. Curso de Mestrado Interinstitucional. Revista mestrado URI-UNISINOS. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, 2006.

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.

CHAUÍ, M. Convite à Filosofia. 7a. edição. São Paulo: Ática, 1996.

CRUZ, J. M. O. (2008). PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM. *Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1023-1042, set./dez., 20. 2008.*

DAMASCENO, L. G. Natação – Psicomotricidade e desenvolvimento. Campinas: Autores Associados, 1997.

FERRAZ, O.L. e MACEDO, L. Reflexões de professores sobre a educação física na educação infantil incluindo o referencial curricular nacional. Revista Paulista de Educação Física. São Paulo, 83-102, jan./jun. 2001.

FIOCRUZ. Fundação Oswaldo Cruz. Obesidade infantil e na adolescência. 2015. Disponível em: <<http://www.fiocruz.br/biosseguranca/Bis/infantil/obesidade-infantil.htm>>. Acesso em 10 out. 2018.

FISBERG, M. Atualização em obesidade na infância e adolescência. São Paulo: Atheneu, 2005.

FLORENCE, R.B.P. e ARAUJO, P.F. A educação física frente a LDB 9394/93. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Ano 10, nº 86 - Julho de 2005. <http://www.efdeportes.com/efd86/ldb.htm>

FONTOURA, S.C.; LUNARDI, E.M.; FLORES, M.L.P. A educação física inserida no cotidiano da educação infantil. Jornada de pesquisa 2006. Universidade de Santa Maria. ULBRA Santa Maria.

FRANCISCO, Paula Soares. Ensino da natação: questões pedagógicas e epistemológicas. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2016.

GALLARDO, J.S.P. (org.) Educação física escolar: do berçário ao ensino médio. 2. ed. – Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

GALLAHUE, D. e DONNELLY, F.C. Educação física desenvolvimentista para todas as crianças, adolescentes e adultos. São Paulo: Phorte, 2008.

GALLAHUE, D. e OZMUN, J. Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos. São Paulo: Phorte, 2005.

- GODOY, R.P.; KOBAL, M.C.; MAGALHÃES, J.S.; FURTONI, V.M.C. A educação física nas escolas municipais de educação infantil de Jaguariúna/SP. In: Simpósio Regional de Educação Física da FaEFI-PUC Campinas: Educação física escolar. Exercício e saúde e Esporte de Aventura. Campinas, junho, 2007.
- GRESPLAN, R. Educação física no ensino fundamental: primeiro ciclo. São Paulo: Papirus, 2002.
- GUEDES DP. Atividade física, aptidão física e saúde. In: Carvalho T, Guedes DP, Silva JG (orgs.). Orientações Básicas sobre Atividade Física e Saúde para Profissionais das Áreas de Educação e Saúde. Brasília: Ministério da Saúde e Ministério da Educação e do Desporto, 1996.
- MAGALHÃES, J.S., KOBAL, M.C., GODOY, R.P. Educação física na educação infantil: uma parceria necessária. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, v. 6, nº 3, p. 43-52, 2007.
- MCARDLE, W. D.; KATCH, F. I.; KATCH, V. L. Fisiologia do exercício: energia, nutrição e desempenho humano. 5. ed. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 2003.
- MARTINS, Joaquim. O professor de Educação Física e a Educação Física Escolar: Como Motivar o Aluno. Revista da Educação Física/UEMMaringá, 2000.
- MELLO, M.A. Educação Infantil e educação física: um binômio separado pelo movimento, mas qual o movimento? Artigo da biblioteca digital da Universidade Federal de São Carlos, 2007.
- MELO, J.P. Perspectivas da educação física escolar: reflexão sobre a educação física como componente curricular. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, São Paulo, v.20, p. 188-190, sup. 5. Setembro, 2006.
- PEREIRA FILHO, J.R. A educação física na “nova” LDB. RIBEIRO, T.L. (org.) IN: II EnFEFE – Encontro Fluminense de Educação Física Escolar 1997, Niterói. Anais. Niterói: Universidade Federal Fluminense, Departamento de educação Física e Desportos, 1997.
- Pilatti, L. A. Qualidade de vida no trabalho e teoria dos dois fatores de Herzberg: possibilidades-limite das organizações. *Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção - PPGEP*, 7. (v. 04, n. 01, jan./jun. 2012, p. 18-24).
- RIBEIRO, Filomena. Motivação e aprendizagem em contexto escolar. PROFFORMA Nº 03 – Junho 2011.
- ROLIM, L.R. O professor de educação física na educação infantil: uma revisão bibliográfica. Dissertação de Mestrado. Centro Universitário Nove de Julho – UNINOVE, 2004.
- SERPA, Sidónio. Motivação para a prática desportiva. In: __ Desporto Escolar 1990. Porto: DGD. 1990.

A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA.

Adriana Bezerra Novaes⁶²

Ana Cristina da Silva Lara⁶³

Carla Cristina Paes Escobar⁶⁴

Keila Cristina Passos de Araújo Campos⁶⁵

RESUMO

Neste trabalho evidenciaram-se algumas possibilidades da família estar presente na vida do aluno, ou melhor vivenciar os deveres que a família tem que propiciar na vida da criança. O dever que a mesma exerce é de fundamental importância, principalmente quando se trata de agressões, no qual a escola também é intermediária nesse processo. É necessário que haja participação de ambas, principalmente quando a criança não tem amparo. Considerando essas informações é de extrema importância o papel que precisa exercer dentro da sociedade.

Palavras-chave: Criança. Família e Sociedade.

ABSTRACT

In this work, some possibilities for the family to be present in the student's life were evidenced, or better to experience the duties that the family has to provide in the child's life. The duty it exercises is of fundamental importance, especially when it comes to aggressions, in which the school is also an intermediary in this process. It is necessary for both to participate, especially when the child is not supported. Considering this information, the role it needs to play within society is extremely important.

Keywords: Child. Family and Society.

⁶²**Graduação:** PEDAGOGIA (ICE) - SERVIÇO SOCIAL (Anhanguera); **Pós-graduação:** EDUCACAO ESPECIAL E INCLUSAO- Afirmativo.

⁶³**Graduação:** Universidade de Cuiabá; Pedagogia-Licenciatura - Faculdade de Educação Paulistana-Faep; Licenciatura em Artes Visual; **Pós-graduação:** Faculdade Afirmativo; Educação Infantil e Alfabetização.

⁶⁴**Graduação:** PEDAGOGIA / UFMT- **Pós-graduação:** PSICOPEDAGOGIA / INVEST.

⁶⁵**Graduação:** Pedagogia - Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT; **Pós – graduação:** Educação especial e alfabetização – Invest..

1. INTRODUÇÃO

Esse artigo tem como objetivo trabalhar com questões relacionadas a crianças que não foram agredidas e também o papel da escola e da família diante desse processo educacional que ambas precisam ter extrema participação no processo ensino e aprendizagem. Como diz Piaget (2007)

[...] Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva, pois a muita coisa que a uma informação mútua: este intercâmbio o acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento então real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades[...] (PIAGET, 2007, p. 50)

Como diz o educador, a família e a escola têm informações relevantes nesse contexto da vida do aluno, e é preciso que cada dia mais os pais se interessem pela vida acadêmica dos filhos, e que isso possa virar rotina na vida deles. E que os mesmos possam ter um olhar diferenciado para essa realidade de aproximação.

2. A FAMÍLIA E SUA PARTICIPAÇÃO.

A família tem o dever de educar e orientar crianças e adolescentes com prioridade sobre qualquer outra instituição. A constituição e a lei conferem especial proteção à família natural, ou seja, aos pais biológicos. Mas há também a família adotiva, formada por pessoas sem vínculo biológico que se unem por amor e solidariedade.

A definição de família ocupa diversas ciências. A lei brasileira define família como a união formada pelos pais ou qualquer deles e seus descendentes, assim como a comunidade formada por parentes próximos com os quais a criança ou o adolescente convive e mantém vínculos de afinidade e afetividade.

Os pais devem velar pela proteção e desenvolvimento de seus filhos. Os valores, princípios e a educação dos menores são estabelecidos pela família. Há grande liberdade de escolha. Cada família educa e orienta de acordo com seus valores sociais, religiosos ou políticos, pois o princípio geral é: a família pode fazer tudo o que não estiver proibido por lei. Em outras palavras, se a lei não proibir, a família tem a liberdade de fazer. Assim,

a lei não regula a participação de crianças e adolescentes em esportes radicais, como paraquedismo, alpinismo, rapel ou canoagem. A família tem a liberdade de permitir ou não que seus filhos participem destas atividades. Embora o senso comum possa desaconselhar uma criança de 11 anos a saltar de paraquedas, não praticará ilícito o pai que o permitir. O limite aqui será estabelecido pelas regras da atividade esportiva.

O poder familiar é o conjunto de direitos e obrigações dos pais em relação à pessoa e aos bens dos filhos. É exercido igualmente pelo pai e pela mãe e, em caso de divergências insuperáveis, a justiça pode ser acionada por qualquer um deles. Em caso de nova união, a lei estabelece que o pai ou mãe exerce o poder familiar com exclusividade quanto ao filho da união anterior, sem qualquer interferência do novo cônjuge ou companheiro. Que norma absurda, não!?

A família tem o direito de dirigir a criação e educação dos filhos. É a liberdade de estabelecer valores morais, religiosos ou políticos para orientar a sua formação. Uma família católica ou evangélica pode estimular seus filhos nos ideais e valores cristãos. Uma família muçulmana, em valores religiosos e sociais próprios. E assim por diante. A família também pode optar por não orientar diretamente os filhos em questões religiosas ou políticas. Cada família escolhe o seu caminho.

A família tem prerrogativas exclusivas de intervenção em relação a seus filhos, com ampla liberdade de intervenção na educação, orientação e criação dos jovens. A mãe pode dar um banho no filho menor para observar se há marcas em seu corpo. A família pode restringir o uso de roupas ou acessórios. Os pais podem realizar testes químicos com o cabelo, pele ou urina do filho, independente do consentimento dele, para verificar se está consumindo substâncias indevidas. Em casos extremos, a família pode até mesmo internar o filho para tratamento médico ou psicológico, mesmo contra sua vontade.

A lei autoriza o acesso dos pais a todas as comunicações dos filhos menores – telefone, e-mail, cartas etc. -, mesmo sem o conhecimento deles. Isto se justifica pelo fato de que, em muitas situações, os pais somente podem proteger os filhos se tiverem acesso às suas comunicações pessoais. É uma medida excepcional. Mas pode ser utilizada quando necessário. Não é preciso autorização judicial.

Caso real:

O pai desconfiava que filha adolescente estava envolvida com drogas. Tentou obter informações com amigas dela e nada conseguiu. Na escola, os professores também suspeitavam, mas nada podiam confirmar. A adolescente negava ser usuária de drogas. Ao gravar suas conversas ao telefone, descobriu que a filha estava se prostituindo para obter drogas para consumo pessoal.

Em outras situações, pode ser necessário revistar mochilas ou bens dos filhos, acompanhá-los em encontros sociais e até utilizar filmadoras em locais estratégicos de casa.

Caso real:

Em uma família de classe média, o filho de 4 anos de idade repentinamente começou a ter medo de cachorros. A criança sempre gostara de animais, mas mudou seu comportamento sem motivo aparente. O pai ficou muito desconfiado e instalou uma câmera escondida no quarto do filho e na sala de televisão. Descobriu que a babá estava praticando abuso contra seu filho. Ela aterrorizava a criança, obrigando-a a ficar deitado na cama a tarde inteira, dizendo que se ele saísse do quarto um cachorro enorme iria devorá-lo. Aterrorizado, o menino ficava a tarde inteira em sua cama. Com isto, a babá podia assistir televisão na sala sem ser incomodada.

O professor não tem toda esta liberdade em relação aos seus alunos. Ele não pode revistar suas mochilas livremente, mas somente quando houver uma suspeita. O contato físico com seus alunos é bastante restrito. Recomenda-se até mesmo que professor não reviste aluna, nem que professora reviste aluno. Muitos educadores correm sérios riscos quanto atuam além dos limites legais do magistério.

A família tem o direito de ter seus filhos sob sua companhia e guarda. Isto significa que a família pode reter os filhos no lar, mantendo-os em sua companhia, inclusive proibindo a leitura de livros impróprios, convivência com certas pessoas ou frequência a determinados lugares. Os pais são responsáveis civis pelos atos dos filhos menores que estão sob sua companhia e guarda. O dever de vigilância quanto aos filhos é fundamental para salvaguardar a integridade dos meninos e prevenir a responsabilidade dos pais em relação a terceiros.

A família pode reaver os filhos de quem quer que os detenha ilegalmente. Crianças e adolescentes são facilmente influenciáveis por terceiros. Diversas situações podem ocorrer em que parentes, amigos e até criminosos subtraíam os filhos da convivência familiar. Em todos estes casos, a família pode pedir à Justiça a busca e apreensão do filho. Interessante observar que quando o pai ou mãe é negligente com os filhos, o direito de reclamá-los poderá ser negado. A lei prevê, inclusive, que em casos especiais o juiz pode conceder a guarda do filho a terceiros.

A família pode exigir respeito e obediência dos filhos, assim como que prestem serviços próprios a sua idade e condição. Neste direito se compreendem as correções disciplinares. Mas, toda medida disciplinar deve respeitar a integridade física, moral e psicológica da criança ou adolescente, pois a lei pune severamente os genitores que abusarem dos meios corretivos.

O conceito de correção disciplinar comporta interpretação elástica. É preciso defini-lo, ao menos em parte. Não se admite correção disciplinar que cause sofrimento físico ou psicológico. Assim, socos, chutes ou pauladas não são admitidos como meio de correção. Gritos intensos ou humilhações em público também não. A duração da correção disciplinar é muito importante, pois impor longo tempo a permanência em um mesmo local ou a proibição de se alimentar configuram abuso. Admite-se a palmada pedagógica, aplicável a criança ou adolescente e consistente em suaves intervenções mediante tapas no bumbum, mãos ou pernas. O rosto, a cabeça ou os órgãos genitais jamais podem ser alvo de correção disciplina, ainda que suave.

A família pode exigir dos filhos a execução de tarefas domésticas, desde que respeitem os limites de idade e não haja risco físico, moral ou psíquico. Os filhos menores de 18 anos somente poderão se casar com consentimento dos pais. Os pais representam os filhos menores em todos os atos da vida civil – compra, venda de imóveis etc. A partir dos 16 anos, e até completar 18 anos, os filhos são assistidos pelos pais nos atos da vida civil, o que significa que exercem sua vontade livremente, mas os atos somente valem se os pais concordarem.

A família pode exigir o cumprimento dos direitos dos filhos na justiça, obrigando, por exemplo, o Poder Público a fornecer transporte escolar a aluno de ensino fundamental residente na zona rural, conforme determina a lei.

Muitos direitos infanto-juvenis podem ser exigidos pela família na Justiça: medicamentos, tratamento odontológico, tratamento médico, tratamento para dependentes químicos, acessibilidade e ensino especializado para deficientes, entre outros.

2.1. Deveres dos pais

Os filhos não são objeto nem propriedade dos pais. A lei estabelece diversas obrigações para a família. Se não cumprirem seus deveres, podem ser afastados do convívio com os filhos, ou até mesmo destituídos da condição de pais.

Os mesmos deveres que se aplicam ao professor e à escola também se aplicam à família. Para reforçar a importância dos deveres da família, a lei pune os pais ou responsáveis que:

- ✓ Praticarem violência contra os filhos. Crime praticado por pai ou mãe contra filho (e vice-versa) tem a pena aumentada. Da mesma forma, qualquer crime praticado contra criança também tem maior punição;
- ✓ Submeterem seus filhos a humilhação ou constrangimento;
- ✓ Deixarem de prover a subsistência de filho menos, sem justa causa. A conduta é a de quem, podendo, frustra a manutenção da subsistência dos filhos. Equipara-se a esta conduta não pagar ou frustrar o pagamento de pensão alimentícia, inclusive abandonando emprego ou função.
- ✓ Abandonarem o filho incapaz. A conduta consiste em expor a perigo concreto pessoa incapaz de cuidar de si própria. Assim, comete o crime a mãe que deixa os filhos menores em uma praça pública para ir a uma festa.
- ✓ praticarem excesso na correção disciplinar do filho. (maus-tratos).
- ✓ entregarem o filho incapaz para pessoa cuja companhia coloque o menor em perigo moral ou material.
- ✓ Não proverem a instrução primária do filho em idade escolar.

As leis penais punem os autores de ilícitos mais graves. Tomemos como exemplo o crime de maus-tratos. A forma que o legislador utiliza é: “se alguém praticar grave excesso ao corrigir seu filho, deve ser punido com pena de prisão”. Na verdade, esta norma está dizendo “corrija seu filho sem excessos, porque, se descumprir esta orientação, será punido com até 12 anos de prisão”. Além da pena de prisão, os pais

faltosos podem ser submetidos também a medidas judiciais disciplinares (inclusive perda do poder familiar) e multa por infração às normas de proteção à infância e adolescência.

Se os pais instigarem ou auxiliarem o filho a cometer crime, são considerados coautores ou partícipes e respondem pelo delito praticado pelo menor, na justiça criminal comum.

É crime de corrupção de menor praticar qualquer infração penal na companhia de criança ou adolescente, ou, ainda induzi-lo a praticar crime. Significa que o adulto que pratica crime na companhia de menor, ou mesmo o incentiva a praticar, além do delito praticado (furto ou roubo, por exemplo), responde também pelo crime de corrupção de menor, punido com até 4 anos de prisão.

Esta norma tem especial importância para os professores, pois conselhos equivocados podem induzir alunos a praticar crimes e o professor poder ser processado criminalmente por isto. Assim, se o educador orienta aluna a praticar aborto, caso ela venha a praticar o crime, o professor responderá por dois crimes: o aborto (induzimento ou instigação) e a corrupção de menor.

2.2 Responsabilidade civil dos pais

Os pais são responsáveis pela indenização de todos os danos materiais ou morais que seus filhos menores causarem a terceiros. Isto significa que, se o aluno agride o professor, causando-lhe lesão corporal ou dano moral, seus pais são responsáveis pela indenização ao educador. Importante observar que, se os pais são separados, somente responderá pela indenização o genitor que tiver a guarda do filho.

Em caso de acidentes com veículos conduzidos por criança ou adolescente, os tribunais responsabilizam:

- a) o pai ou mãe que tem a guarda e vive na companhia do filho menor; e
- b) o proprietário do veículo conduzido pelo menor.

Caso real

O adolescente foi responsável por acidente de trânsito com vítima fatal. Seus pais eram separados, e a mãe tinha a guarda do filho. O veículo pertencia a uma amiga da

mãe. A Justiça decidiu que o pai do adolescente não tem nenhuma responsabilidade pela indenização, pois o filho não vivia em sua companhia. Já a mãe e a proprietária do veículo foram condenadas a pagar todas as despesas médicas das vítimas, funeral da vítima fatal, 100 salários-mínimos por danos morais aos pais e 1/3 de salário-mínimo por mês a partir do fato até a data em que a vítima (uma criança de 11 anos) completaria 25 anos.

Os tribunais são mais rigorosos nas condenações de indenização contra professores e escolas. Em situações em que o professor foi agredido a socos por aluno, os pais do menor foram condenados a pagar 2 mil reais de indenização. Em caso de agressão do professor a aluno, há condenações de até 30 mil reais.

2.3. A família como negligente em seu papel de ensino com os docentes

Família negligente é aquela que descumpre seu dever de criar e educar os filhos, mediante omissão. A negligência da família pode ser material – quando falta à criança higiene pessoal, é muito malvestida ou está sempre doente – ou moral – quando a criança não tem orientação de valores éticos. Estudos constatam que a negligência pode ser mais prejudicial aos filhos do que os maus-tratos diretos.

As famílias negligentes devem ser orientadas e estimuladas a cumprir sua função. É uma questão de pedagogia e esclarecimento aos pais. Quando a família não atender às orientações da escola e permanecer negligente em relação ao filho, o caso deve ser encaminhado para o Conselho Tutelar ou Ministério Público. A lei estabelece punições severas para os pais ou responsáveis que forem negligentes com seus filhos, como vimos neste capítulo.

Na vida real, porém, nem sempre é fácil saber quando se é um bom pai ou uma boa mãe. Para auxiliar, apresentamos a seguir os casos mais comuns, colhidos em processos na Justiça, em que se constata o descumprimento dos deveres por pais, mães e responsáveis:

- Permitir ou entregar ao filho menor bebida alcoólica, cigarro, medicamento ou droga ilícita

É proibido entregar ou permitir que criança ou adolescente tenha acesso a substância que cause dependência física ou psíquica, como bebida alcoólica, cigarro ou droga ilícita. O pai ou mãe que permite aos filhos adolescentes ingerirem bebida alcoólica, ainda que seja uma lata de cerveja, comete crime. Esta conduta justifica até mesmo a perda da guarda do filho.

Infelizmente, alguns professores nada fazem diante de alunos que consomem álcool ou cigarro. Este comportamento é provocado pela sensação de impunidade face à constatação empírica de que os menores têm acesso fácil a estas substâncias. Basta ir a qualquer festa ou show para constatar este fato.

É muito importante o professor ter consciência de que sua obrigação é atuar em favor de seus alunos. A convivência de algumas pessoas ou até da sociedade com o consumo de álcool e outras drogas por adolescentes não deve alterar o encaminhamento dos casos. A escola que tiver conhecimento da venda irregular de bebida alcoólica a menores deve comunicar o fato ao Ministério Público ou ao Conselho Tutelar. O bar ou restaurante pode ser interditado ou até fechado.

Quanto às drogas ilícitas, a lei determina:

- ✓ É proibido adquirir, guardar ou trazer consigo droga para uso próprio. Quem for flagrado na posse de droga para uso pessoal pode ser punido com pena de advertência, prestação de serviços à comunidade, medidas educativas ou multa. O usuário de drogas não é punido com pena de prisão.
- ✓ É crime vender, entregar, produzir ou fabricar droga. A pena é de até 15 anos de prisão. Quando alguém fornece gratuitamente a pessoas do seu relacionamento droga para consumo imediato e em conjunto, a pena é de até 1 ano de prisão.
- ✓ A lei não pune o uso de droga. Quem for flagrado apenas sob o efeito do entorpecente, sem a apreensão de quantidade alguma da droga, não pode ser processado criminalmente. Porém, conduzir automóvel, embarcação (navio, barco) ou aeronave após o consumo de droga constitui crime punido com prisão de até três anos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Professores e alunos devem exercer seus direitos e deveres na escola, em um ambiente de respeito recíproco, A liberdade deve ser sempre valorizada. Mas, como ensinou um filósofo alemão, “liberdade sem limites é escravidão”. Ninguém está imune a erros. O respeito às diferenças é um exercício sujeito a interpretações, e a escola deve estar preparada para esta prática.

Mas, é importante haver consenso e coerência entre palavras e atitudes. Como exigir respeito, se não respeitamos? Como orientar para dizer a verdade, se mentimos quando convém? Como prevenir o uso de drogas, se nos embriagamos com frequência?

É importante praticar na escola os valores éticos da verdade e da justiça. Todos têm o direito de apresentar suas razões, não importa o quanto os consideremos culpados. Quem é acusado tem o direito de ser ouvido com isenção. Antes de punir um comportamento indisciplinado, precisamos estar dispostos a ouvir as razões do aluno. Muitas vezes, quem agride também é vítima. Os detalhes da indisciplina são muito importantes. Por trás das aparências, podem se esconder causas surpreendentes. Palavras, atitudes e até o silêncio do aluno podem revelar muito a um observador atento. O professor está em posição privilegiada para exercer esta função.

O diálogo é instrumento vital na educação. Por este motivo, apresentamos diversas orientações sobre conciliação e pacificação na escola e na família, enaltecendo a busca da paz por meio do diagnóstico das causas ocultas dos conflitos. Os abusos e a violência contra crianças e adolescentes são um flagelo silencioso que precisa ser identificado e combatido.

A educação é caminho para a cidadania, e a escola deve ser ambiente de proteção para os alunos, por meio da justiça e da paz. Esperamos haver colaborado para alcançar este alvo tão sublime.

REFERÊNCIAS

CURY, Munir. **Estatuto da Criança e do Adolescente Comentado**. Malheiros, São Paulo, 2010, 10ª ed.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional, tradução de Fabiano Morais**, Rio de Janeiro, Objetiva, 2007.

MIRABETE, Júlio Fabrini. **Direito da Criança e do Adolescente** – uma proposta interdisciplinar. Ed. Renovar.

SILVA, Regina Beatriz Tavares da. **Código Civil Comentado**, 7ª ed. Rev., São Paulo, Saraiva, 2010.

ESTRATÉGIAS DE ENSINO E RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS DE ACORDO COM PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Marília Almeida Chinet⁶⁶

RESUMO

Um dos pontos centrais deste estudo consiste na importância de investigar a aprendizagem baseada em PBL, que permitam aos alunos do Ensino Médio com Itinerário Formativo em Ciências Exatas e Engenharias lidar determinar se existe relação entre estratégias de ensino e resolução de problemas matemáticos. Nesse sentido, a resolução de problemas acaba sendo um dos problemas que nas últimas décadas tem sido abordado com grande interesse e preocupação pela pesquisa educacional. Nesse sentido, a resolução de problemas nas últimas décadas tem sido abordada com grande interesse e preocupação pela pesquisa educacional. O surgimento da abordagem problematizadora como uma preocupação didática surge como consequência de se considerar a aprendizagem como uma construção social que inclui conjecturas, provas e refutações baseadas em um processo criativo e generativo. Ensinar nesta perspectiva, pretende dar ênfase a atividades que colocam situações problemáticas cuja resolução requer analisar, descobrir, elaborar hipóteses, confrontar, refletir, argumentar e comunicar ideias. Os resultados mostraram que existe uma relação entre as estratégias de ensino em todas as suas dimensões e a capacidade de resolução de problemas matemáticos, na percepção dos alunos.

Palavras-chave: Motivação. Matemática. Aprendizagem Baseada Em Problemas.

ABSTRACT

One of the central points of this study is the importance of investigating PBL-based learning, which allows high school students with a Formative Itinerary in Exact Sciences and Engineering to deal with determining whether there is a relationship between teaching strategies and mathematical problem solving. In this sense, problem solving ends up being one of the problems that in recent decades has been approached with great interest and concern by educational research. In this sense, problem solving in recent decades has been approached with great interest and concern in educational research. The emergence of the problematizing approach as a didactic concern arises as a consequence of considering learning as a social construction that includes conjectures, proofs and rebuttals based on a creative and generative process. Teaching from this perspective intends to emphasize activities that pose problematic situations whose resolution requires analyzing, discovering, elaborating hypotheses, confronting, reflecting, arguing and communicating ideas. The results showed that there is a

⁶⁶ **Graduação:** Ciências Jurídicas e Sociais- Universidade Camilo Castelo Branco. **Pós-graduação:** Direito e Processo do Trabalho -LFG Fernandópolis. **Mestrado:** Ciências da Educação -Universidad Gran Asunción - UNIGRAN - Filial Pedro Juan Caballero - Paraguay.

relationship between teaching strategies in all their dimensions and the ability to solve mathematical problems, in the students' perception.

Keywords: Motivation. Math. Problem-Based Learning.

1. INTRODUÇÃO

É crescente o interesse por abordagens integrativas baseadas em atividades que promovam o pensamento complexo e a aprendizagem centrada na prática, enfrentando problemas significativos. Segundo Pozo (2016), as diversas modalidades que a aprendizagem baseada em problemas adota hoje são afluentes das teorias da aprendizagem, que evidenciam a necessidade de os alunos investigarem e intervirem em seu ambiente e construir por si próprios aprendizagens significativas, que fornecem a base teórica para PBL.

Os alunos não só participam ativamente e se sentem motivados nas experiências educacionais promovidas pelo PBL, mas também aprimoram suas habilidades de autorregulação e flexibilizam seu pensamento, pois podem conceber diferentes perspectivas ou pontos de vista, bem como estratégias de solução em relação ao assunto em questão. Deve-se lembrar que promover a autorregulação dos alunos é muito importante porque permite que eles usem o feedback interno e controlem a variedade e a qualidade dos comportamentos, sentimentos e pensamentos que exibem e, conseqüentemente, da aprendizagem que alcançam (DULLIUS et al., 2018).

A importância do PBL reside no fato de que as salas de aula que trabalham com essa abordagem se transformam em comunidades de aprendizagem onde a informação e a construção do conhecimento são atividades coletivas que geram interesse e comprometimento nos alunos. Segundo esses autores, os membros de uma comunidade de aprendizagem onde se utiliza a abordagem PBL experimentam e se tornam especialistas em estratégias de diálogo, ensino recíproco, questionamento e argumentação, além de habilidades que permitem integração e transferência de conhecimento.

O PBL recai sobre o processamento da informação onde ela é exemplificada como um processo que é ativado por meio de conhecimento prévio, e seu desfecho ocorre com a construção do próprio conhecimento por meio de um processo de incorporação da compreensão e elaboração de conhecimento (DANTE, 2018).

Garret (2013) explica que entre os objetivos fundamentais das instituições de ensino, está a transmissão de conhecimentos e o desenvolvimento de competências de outra natureza, que permitam aos alunos adquirir ferramentas de aprendizagem, sendo um dos mais importantes a capacidade de resolução de problemas. Surge, pois, como necessário, a disponibilização aos alunos dos conhecimentos e procedimentos declarativos exigidos como essenciais para a resolução do problema que foi levantado. Isso indica a busca consciente por um modelo em interação com o conhecimento e o mundo que o cerca, aprendendo e organizando seu conhecimento como parte de sua construção pessoal e profissional.

É preocupante, sob este ponto de vista, constatar que são muito poucos os professores que se sentem empenhados em melhorar a qualidade com que é prestada a educação matemática no país, os resultados são desfavoráveis, pelo que uma mudança que implica os professores colocarem em prática estratégias que potencializem as habilidades e competências nesta área com os seus alunos, para que haja evidências de uma melhoria substantiva que se reflita nos resultados das avaliações.

Esta pesquisa é relevante do ponto de vista pedagógico porque irá fornecer informações sobre como as estratégias de ensino são utilizadas na área da matemática pelos professores e servirá de base para refletir sobre o trabalho realizado e aprimorá-lo, para que a aprendizagem junto aos alunos seja significativa.

Do ponto de vista metodológico, este estudo ajudará a conhecer as deficiências existentes no ensino da matemática para corrigi-las, pois a solução de problemas cultiva procedimentos, métodos e heurísticas valiosos para a escola e para a vida, pois auxilia os alunos a adquirir diferentes habilidades cognitivas e promover atitudes positivas em relação à ciência e atitudes científicas.

Da mesma forma, Garret (2013) discorre que do ponto de vista social, também é importante, pois se levarmos em conta que o nível de aprendizagem alcançado pelos alunos está vinculado - entre outros fatores - às estratégias de ensino, o currículo deve ser reavaliado, para que seja dada maior ênfase ao ensino de estratégias nesta disciplina, sendo este um fator importante para a melhoria da qualidade do ensino da matemática. Por outro lado, servirá de base para futuras pesquisas que corroborem ou refutem os resultados, de modo que se constituam em uma referência para que as autoridades repensem o ensino e aprendizagem do Ensino Médio.

2. ESTRATÉGIAS DE ENSINO.

Para entender o que são estratégias de ensino, primeiro definiremos o que é estratégia. Aguiar (2015, p. 83), aponta como o “processo consciente e intencional que favorece a análise, a reflexão, o controle do processo e a avaliação do que é feito” (p. 83). Para o Azevedo (2017), a estratégia é “um processo ajustável, um conjunto de etapas ou regras que garantem uma decisão ótima em todos os momentos” (p. 8), ou seja, pode ser entendida como a aplicação de um conjunto de disposições para atingir um objetivo. A estratégia era anteriormente concebida como uma série de habilidades simples, mecânicas e externas; atualmente, são considerados parte importante porque servem de base para a realização de obras intelectuais. As estratégias são utilizadas no dia a dia na resolução de problemas de qualquer tipo, na compreensão de algo que se lê, no planejamento de uma situação, etc.

No novo modelo pedagógico, são utilizadas várias estratégias de ensino e aprendizagem que o professor deve saber diferenciar e elaborar, conforme afirma Díaz Borges (2013), as estratégias “são os procedimentos ou recursos utilizados pelos educadores para promover uma aprendizagem significativa” (p. 114).

O professor segundo Gil Pérez e Martínez Torregrosa (2017), deve utilizar uma série de recursos que lhe permitam promover uma aprendizagem significativa em seus alunos. Existem atualmente muitos professores que não utilizam estratégias adequadas para promover uma aprendizagem autêntica, pelo contrário, tornam a matemática uma matéria de difícil compreensão, onde apenas resolvem todos os exercícios que propõem, deixando de lado a capacidade e a criatividade na resolução de problemas que os seus alunos apresentam, pois “se o professor utilizar estratégias em que o aluno é o agente principal, ele se sentirá motivado a aprender com maior interesse” (DANTE, 2018).

Então, as estratégias de ensino são os vários procedimentos flexíveis, ações e auxílios que podem ser adaptados a diferentes contextos ou situações que os professores usam para desenvolver atividades de aprendizagem significativas junto aos alunos. Dada a complexidade da educação matemática, deve-se levar em conta que a aprendizagem do aluno não se limita à sala de aula ou escola, mas também ao seu ambiente sociocultural. Assim, como aponta Borges (2013), as estratégias de ensino devem ser elaboradas para serem aplicadas tanto na escola como na comunidade. Compete ao professor selecionar, relacionar, conceber, programar, elaborar e apresentar os conteúdos que os alunos podem aprender para desenvolver as suas capacidades e atitudes; ou seja, são de inteira

responsabilidade do professor. As estratégias de ensino são de vital importância no desenvolvimento de habilidades e os alunos devem considerá-las valiosas, significativas e necessárias para serem eficazes.

As estratégias a serem utilizadas devem partir do interesse dos alunos e principalmente as situações do dia a dia, pois devem ser levadas em consideração para que possam compreender melhor o que estão sendo ensinados. Aguiar (2015), em termos de estratégias de ensino, indica que “são o conjunto de procedimentos e técnicas que o professor coloca de forma flexível e adaptativa no processo de ensino-aprendizagem, é o resultado da soma de intenções e interesses do aluno e do professor” (p. 47). Assim, o professor deve ser muito criativo na utilização das diversas estratégias de ensino para que os alunos tenham vontade de aprender e resolver problemas.

2.1. Tipos de estratégias de ensino.

Para Borges (2013), existem diferentes estratégias de ensino: estratégias para ativar ou gerar conhecimentos prévios, para orientar a atenção dos alunos e estratégias para promover a ligação entre os conhecimentos prévios e as novas informações a serem aprendidas.

Gil Pérez e Martínez Torregrosa (2017) coloca que estratégias para ativar ou gerar conhecimento prévio: são aquelas que visam ativar o conhecimento prévio dos alunos ou mesmo gerá-lo quando ele não existe. A ativação de conhecimentos prévios pode ajudar o professor a saber o que seus alunos sabem e a utilizar esse conhecimento como base para promover novas aprendizagens.

Pelas razões delineadas, recomenda-se o uso de tais estratégias antes ou durante a instrução para alcançar melhores resultados de aprendizagem. A utilização das estratégias dependerá do conteúdo da aprendizagem, das tarefas a realizar pelos alunos, das atividades didáticas realizadas e das características que os alunos possuem, tais como: nível de desenvolvimento, conhecimentos prévios, etc. Além disso, Dante (2018) referem que,

[...] dependendo do momento da sua apresentação nas aulas, podem ser: pré-instrucionais, co-instrucionais e pós-instrucionais. Estratégias pré-instrucionais. Eles são apresentados antes do processo de ensino; geralmente preparam e alertam o aluno sobre o que e como ele vai aprender e permitem que ele se coloque no contexto da aprendizagem exigida. Algumas dessas estratégias são: os objetivos e o organizador anterior (DANTE, 2018, p. 67)

Estratégias co-instrucionais segundo Borges (2013),. Apoiam os conteúdos curriculares durante o processo de ensino, auxiliando na detecção das principais informações, conceptualização dos conteúdos, delimitação da organização, estrutura e inter-relações entre esses conteúdos e manutenção da atenção e motivação. Entre eles temos: redes semânticas, mapas conceituais e analogias.

Estratégias pós-instrucionais. São apresentados após o conteúdo a ser aprendido e permitem ao aluno formar uma visão sintética, integrativa e até crítica do material. Em outros casos, permite que o aluno avalie seu próprio aprendizado. Entre essas estratégias estão: estratégias de perguntas intercaladas, resumos finais, etc.

Estratégias para orientar a atenção dos alunos: são os recursos que o professor utiliza para captar e manter a atenção dos alunos durante uma sessão de aprendizagem. Os processos de atenção seletiva são atividades fundamentais para o desenvolvimento de qualquer ato de aprendizagem (AGUIAR, 2015).

Estratégias para promover a ligação entre o conhecimento anterior e a nova informação a aprender: são aquelas que visam criar ou potenciar ligações adequadas entre o conhecimento anterior e a nova informação a aprender, garantindo assim um maior significado da aprendizagem alcançada (AGUIAR, 2015).

As estratégias de aprendizagem são um conjunto de etapas ou habilidades que os alunos voluntária e intencionalmente adquirem e usam para aprender, lembrar ou resolver problemas. Segundo Dante (2018) “as estratégias de aprendizagem seriam comportamentos planejados que selecionam mecanismos cognitivos, afetivos e motores para enfrentar situações-problema, globais ou específicas, de aprendizagem” (p. 36).

Algumas dessas estratégias segundo Coll e Valls (2014) são adquiridas ao longo do tempo e com níveis de dificuldade, outras são facilmente aprendidas, e existem ainda estratégias que os alunos associam a situações familiares que os ajudaram a resolver problemas e que podem ajudá-los diante de uma situação problemática. Essas estratégias permitem que os alunos organizem todos os conhecimentos que adquirem, para que sejam mais eficientes na gestão dos mesmos em diferentes situações de suas vidas. O aprendizado dessas estratégias vai depender das motivações que os alunos tenham quando as perceberem como realmente úteis na resolução de problemas.

Segundo Cavalcante (2017) “a aprendizagem resulta da inter-relação de três elementos-chave: a intenção (motivação) do aprendiz, o processo utilizado (estratégia) e

as realizações obtidas (desempenho). O autor propõe um conjunto de estratégias de aprendizagem de acordo com o indicado por Coll e Valls (2014): estratégias cognitivas, estratégias metacognitivas e estratégias de suporte.

Estratégias cognitivas são processos por meio dos quais o conhecimento é obtido, o aluno os utiliza para confirmar sua compreensão dos tópicos. Segundo Coll e Valls (2014), estes incluem inferência, raciocínio dedutivo, prática e memorização, monitoramento de seu trabalho, anotações e agrupamento de dados.

As estratégias metacognitivas promovem o conhecimento sobre os processos de obtenção da aprendizagem por meio do planejamento, monitoramento e avaliação. Conforme aponta Azevedo (2017), entre os mais utilizados estão a preparação de organizadores anteriores para fazer uma revisão antecipada do material a ser aprendido na preparação de uma atividade de aprendizagem. Atenção direcionada e seletiva que permite antecipadamente reter o objetivo e autoavaliação para verificar o aproveitamento da aprendizagem com base em critérios próprios.

Da mesma forma, e conforme indicado por Cavalcante (2017), as estratégias de apoio permitem ao aluno expor-se à matéria que estuda e praticá-la, trocar ideias com seus colegas, esclarecer dúvidas e desejar ser reconhecido pelas suas realizações.

2.2. Recomendações para o uso de estratégias de ensino -

A escolha e utilização das estratégias de ensino-aprendizagem vai depender de como vão se integrando as áreas de desenvolvimento das Unidades Didáticas, das ações que os alunos devem realizar, do desenvolvimento cognitivo que possuem e dos conhecimentos prévios que manejam, de acordo com Cavalcante (2017), para fazer tudo isso é necessário:

Os professores podem oportunamente trabalhar as estratégias e utilizar, podendo fazer adaptações e combinações destas:

- ✓ Diálogo com os alunos sobre seus interesses, participação e expectativas de aprendizagem;
- ✓ Use uma linguagem apropriada e compreensível para os alunos, tanto oralmente como por escrito;
- ✓ Organize o material escrito de uma forma envolvente e motivadora que permita aos

alunos localizar rapidamente informações, conceitos e palavras-chave importantes. A informação deve chegar aos alunos de fácil a difícil e simples a complexa;

- ✓ Propor atividades para os alunos se envolverem na sua aprendizagem e analisar, refletir e realizar atividades interessantes e inovadoras. Outras estratégias são necessárias quando há maior dificuldade de aprendizagem.
- ✓ Apresente as atividades de aprendizagem em uma sequência lógica de ações. Por exemplo: leia, sublinhe, resuma. Realizar feedback corretivo e avaliação permanente, estimulando os alunos a aprender com seus erros. (CORONEL, 2016, p. 91).

Segundo o Coronel (2016) e Gil Pérez e Martínez Torregrosa (2017) as recomendações para a aplicação de estratégias de ensino devem garantir que “a nova aprendizagem dos alunos está adequadamente ligada aos conhecimentos anteriores, relacionando-se significativamente com o que já sabem ou com a sua possível utilização no cotidiano” (p. 97). Essas recomendações incluem:

O gosto pela atividade mental e pelo desafio, significa ajudar os alunos a descobrir e cultivar o desafio de enfrentar desafios que os obriguem a pensar ou raciocinar, propondo situações novas para que procurem uma saída para encontrar uma solução. Essas situações devem ser motivadoras e apresentar um nível de exigência que seja atraente, desafiador e acessível a eles.

[...] Num clima democrático, de segurança e de confiança, é imprescindível que se estabeleçam interações entre os alunos, baseadas no respeito mútuo, na participação espontânea, no sentimento de confiança, na empatia e na comunicação permanente (AZEVEDO, 2017, p 33).

O trabalho em equipe, experiências de aprendizagem significativas, deve proporcionar aos alunos espaços para o desenvolvimento de atividades entre colegas e em pequenos grupos de trabalho, de forma que ideias e opiniões possam ser trocadas e um compromisso de participação na equipe de trabalho possa ser trocado. Isso favorece a aprendizagem construtiva e ativa, bem como a reflexão profunda da informação e da criatividade que este processo implica.

2.3. O papel do professor no ambiente de ABP

Nos ambientes de ABP, as habilidades instrucionais dos professores são mais críticas do que nas aulas tradicionais, centradas no professor. Cavalcante (2017) coloca que, além de apresentar conhecimentos matemáticos aos alunos, os professores em ambientes de ABP devem envolver os alunos na coleta de informações e no uso de seus

conhecimentos nas configurações aplicadas.

Dante (2018) coloca que os professores em contextos de ABP devem ter uma profunda compreensão da matemática que lhes permita orientar os alunos na aplicação do conhecimento em uma variedade de situações problemáticas. Professores com pouco conhecimento matemático podem contribuir para o fracasso do aluno em ambientes de ABP. Sem uma compreensão profunda da matemática, os professores não escolheriam tarefas apropriadas para alimentar estratégias de resolução de problemas dos alunos, nem planejavam atividades apropriadas em sala de aula baseadas em problemas.

Além disso, é importante que os professores em ambientes de ABP desenvolvam uma gama mais ampla de habilidades pedagógicas. Os professores que buscam instruções baseadas em problemas devem não apenas fornecer conhecimento matemático a seus alunos, mas também saber como envolver os alunos nos processos de resolução de problemas e aplicação de conhecimentos em situações novas. Mudar o papel do professor para gerenciar o ambiente de sala de aula baseado em problemas é um desafio para aqueles que não estão familiarizados com a ABP (CORONEL, 2016). Coll e Valls (2014) constatou que apenas os professores que percebiam as práticas associadas à ABP benéficas ao seu próprio desenvolvimento profissional pareciam fortemente positivos no gerenciamento da instrução em sala de aula em apoio à ABP.

Os professores de matemática aprendem mais facilmente a gerenciar o ambiente de ABP quando compreendem o papel alterado do professor e consideram a preparação para o ambiente de ABP como uma chance de facilitar o crescimento profissional (COLL E VALLS, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existe uma relação positiva moderada entre as estratégias de ensino e a capacidade de resolução de problemas matemáticos de acordo com a percepção de alunos do Ensino Médio com Itinerário Formativo em Ciências Exatas e Engenharia. Percebe-se uma relação entre as estratégias de ensino para ativar ou gerar conhecimentos prévios e a capacidade de resolução de problemas matemáticos segundo a percepção dos alunos.

É importante notar que, a resolução de problemas matemáticos é de grande ajuda e melhora positivamente as atitudes dos alunos em relação ao ensino e aprendizagem, pois encontra uma relação significativa entre as atitudes e o desempenho na sua resolução e que a aplicação de um programa de formação em estratégias cognitivas e metacognitivas produz uma melhoria na capacidade dos alunos a esse respeito.

Portanto, analisando os resultados desta pesquisa, pode-se determinar a relação entre estratégias de ensino e resolução de problemas matemáticos no Ensino Médio. Os resultados obtidos permitem afirmar que existe uma relação positiva moderada entre os níveis de percepção das estratégias de ensino e a capacidade de resolução de problemas matemáticos em alunos, sendo a dimensão a mais enraizado nesta relação é a percepção de estratégias de ensino para ativar ou gerar conhecimento prévio.

REFERENCIAS

CAVALCANTI, Cláudia. **Diferentes formas de resolver problemas**. In: SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez (Orgs.). *Ler, escrever e resolver problemas: Habilidades básicas para aprender matemática*. Porto Alegre: Artmed, 2017.

DANTE, Luiz Roberto. **Didática da resolução de problemas de matemática: 1ª a 5ª series**. 12. ed. São Paulo: Ática, 2018.

DULLIUS, Maria Madalena; QUARTIERI, Marli T; HAETINGER, Claus; FURLANETTO, Virginia; ENDLER, Gisele M. **Estrategias utilizadas em la resolución de problemas matemáticos**. In: *Revista chilena de educación científica*, vol. 10, n. 1, págs. 23-32, 2018.

POZO, Juan Ignacio (Org.). **A solução de problemas: aprender a resolver, resolver para aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2016.

AGUIAR Jr., O. (1998). **O papel do construtivismo na pesquisa em ensino de ciências**. *Investigações em Ensino de Ciências*, 3 (2), 2015.

AZEVEDO, M. C. P. S. de (2004). **Ensino por Investigação: Problematizando as atividades em sala de Aula**. In: CARVALHO, A. M. P. de (org.). *Ensino de Ciências: Unindo a Pesquisa e a Prática*. São Paulo: Thomson, 2017.

BORGES, A. T. **Novos rumos para o laboratório escolar de ciências**. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, 19 (3), 291-313, 2013.

COLL, C.; VALLS, E. **A aprendizagem e o ensino de procedimentos**. In: COLL, C.; et al. *Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes*. Porto Alegre/BRA: Artes Médicas, 2014.

CORONEL, M. del V.; Curotto, M. M. **La resolución de problemas como estrategia de enseñanza y aprendizaje.** Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, 7 (2), 463-479, 2016.

GARRET, R. M. **Resolver problemas en la enseñanza de las ciencias.** Alambique, 5, 6-15, 2013.

GIL PÉREZ, D.; MARTÍNEZ TORREGROSA, J. **La Resolución de Problemas de Física: Una Didáctica Alternativa.** Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia: ed. Vicens-vives, 2017..

GIL PÉREZ, D.; et al. **Questionando a didática de resolução de problemas: elaboração de um modelo alternativo.** Caderno Catarinense de Ensino de Física, 9 (1), 07-19, 2016.

LUDICIDADE: UMA IMPORTANTE FERRAMENTA PARA A APRENDIZAGEM DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sidineia da Silva Biazoto⁶⁷

Maria de Lourdes Marin⁶⁸

Odete Rosa Paes⁶⁹

Sandra de Fatima Martelo Miler⁷⁰

RESUMO

Ao longo dos anos, muitos estudos foram e realizados no sentido de compreender os aspectos ligados ao processo de ensino e aprendizagem. Tais estudos afirmaram que a ludicidade é fundamental para o desenvolvimento infantil. Neste contexto este trabalho de pesquisa tem na educação como objetivo analisar a importância do lúdico na educação infantil de criança com cinco anos enquanto ferramenta auxiliar nos processos de desenvolvimento da aprendizagem. Para tanto, procedeu-se uma entrevista com professores da educação infantil da Escola Municipal Vereador Evilásio Vasconcelos, onde se aplicou um questionário estruturado semiaberto com questões voltadas ao uso do lúdico no processo de ensino. Ao analisar os dados obtidos através da pesquisa, notou-se que os professores da educação infantil estão cientes a importância do lúdico para o crescimento e desenvolvimento e aprendizado dos alunos, e por esses e outros motivos trabalham em conjunto organizado e mantendo plano de ensino e planejamento das aulas, sempre incluindo atividades lúdicas que visem promover o desenvolvimento da criança. Espera-se que este trabalho possa despertar em outros acadêmicos o desejo de desenvolver outras pesquisas, com o intuito de contribuir de alguma forma com a educação brasileira.

Palavra-chave: Educação Infantil. Lúdico. Aprendizagem.

ABSTRACT

Over the years, many studies have been carried out in order to understand the aspects related to the teaching process and learning. Such studies stated that playfulness is essential for child development. In this context, this research work aims to analyze the importance of play in the early childhood education of five-year-olds in education as an auxiliary tool in the processes of learning development. To this end, an interview was conducted with early childhood education teachers from the Municipal School Vereador Evilásio Vasconcelos, where a semi-open structured questionnaire was applied with

⁶⁷**Graduação:** Licenciatura em pedagogia - Faculdade Educacional da Lap; **Pós-graduação:** Educação Infantil com Ênfase nos anos Iniciais - Faculdade de Tecnologia do Ypê.

⁶⁸**Graduação:** Licenciatura de Pedagogia- FACULDADES EDUCACIONAIS DA LAPA – FAEL; **Pós-graduação:** Psicopedagogia Clínica E Institucional - FACULDADE DE QUATRO MARCOS – FQM.

⁶⁹**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia – UNEMAT. **Pós-graduação;** Educação infantil com foco na inclusão - FACULDADE AFIRMATIVO.

⁷⁰**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia - FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO TOCANTINS; **Pós-graduação:** Psicopedagogia Clínica e Institucional- FACULDADE DE QUATRO MARCOS – FQM.

questions focused on the use of playful activities in the teaching process. When analyzing the data obtained through the research, it was noted that early childhood education teachers are aware of the importance of play for the growth and development and learning of students, and for these and other reasons they work together in an organized manner and maintain a teaching plan and planning of classes, always including playful activities that aim to promote the child's development. It is hoped that this work may awaken in other academics the desire to develop further research, with the aim of contributing in some way to Brazilian education.

Keyword: Early childhood education; Ludic; Learning.

1. INTRODUÇÃO

Muitas são as dificuldades enfrentadas pelos educadores na atualidade quando se trata dos métodos a serem utilizados com o intuito de facilitar o processo de ensino aprendizagem, visando contribuir com o desenvolvimento do aluno, principalmente quando esse aluno está iniciando para sua jornada escolar e precisa de incentivo para tomar gosto pelos estudos e ter prazer em aprender.

Neste contexto, ao longo dos anos estudiosos tem se dedicado em tentar compreender o que pode ser prazeroso a ao mesmo tempo promover o desenvolvimento da criança. Através desses estudos pode-se perceber que o ser humano brinca desde o início de sua vida e continua a brincar até que por algum

Motivo sua “vida” seja interrompida, independente do motivo, se por perda da facilidade para raciocinar, ou até mesmo pela morte. O ato de brincar promove distração, acesso a diferentes culturas, possibilita o desenvolvimento físico quando se pratica o brincar que envolve movimento psicomotor, intelectual, entre outros aspectos, além de ser um ato prazeroso.

Esse entendimento desperta o interesse em se compreender, por exemplo, em que o aspecto a ludicidade serve como norte para a aquisição de aprendizagem de criança na faixa etária de esses 5 anos, e como o lúdico pode influenciar no processo de aprendizagem da criança.

Neste contexto, esse trabalho de pesquisa tem como objetivo principal analisar a importância do lúdico na educação infantil de crianças com cinco anos enquanto ferramenta auxiliar nos processos de desenvolvimento da aprendizagem. Assim, para coleta de dados, procedeu-se uma entrevista com os professores da educação infantil da Escola Municipal Vereador Evilásio Vasconcelos, onde se aplicou um questionário estruturado semiaberto com questões voltadas ao uso do lúdico no processo de ensino.

Para o desenvolvimento deste trabalho, primeiramente procedeu-se a seleção do material a ser utilizado, sendo que foram separadas apenas as obras que discutem o tema proposto, de maneira que o conteúdo seja discutido de forma clara e objetiva, visando facilitar o processo de compreensão dele. Foram selecionadas por apresentarem discussões pautadas nas reais necessidades das crianças na faixa etária em questão, e serem literatura respeitadas e adotadas por muitos estudiosos quando se trata de compreender a ludicidade no processo de ensino e aprendizagem infantil.

Assim, este estudo de Conclusão de curso está subdividido em três capítulos, sendo que o primeiro discorre sobre a importância da ludicidade no processo de desenvolvimento da criança; o segundo aborda a ludicidade na escola como estratégia para a facilitação do processo de aprendizagem; o terceiro discorre especificamente sobre o lúdico no processo de ensino aprendizagem na educação infantil; em seguida são apresentados os resultados obtidos através da pesquisa são tecidas as discussões embasadas em afirmações de estudiosos do assunto, e finalmente são realizadas as considerações finais a respeito do referido tema.

2. A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Desde que o ser humano vem ao mundo, ele passa a ter noções diversificadas, e nos meses iniciais da vida, alguns autores afirmam que a criança utiliza mecanismos de natureza sensório-motora, que segundo estudiosos é a primeira conduta do homem inteligente.

Corroborando o assunto, Santos (2000, p. 13) afirma que” [...] A brincadeira é considerada a primeira conduta inteligente do ser humano; ela aparece logo que a criança nasce e é de natureza sensório-motora [...]”.

Com o passar dos anos a criança passa a interagir com as mais diversas situações e aprende com cada uma delas. Ela vivencia cada experiência e cria hipóteses, desenvolve conclusões criativas para cada experiência, e conseqüentemente se desenvolve constantemente, e cresce com base na cultura em que vivencia a cada dia. A criança desenvolve pensamentos e processa cada detalhe da brincadeira e experiência, e isso promove crescimento e ela. De acordo com Matias; Maciel, (apud BERTOLDI, 2010, p. 39).

Os processos mentais surgem mediante interação da criança com elemento mediadores e a forma como ela utiliza. A criança estrutura o seu conhecimento utilizando-se de diferentes signos e instrumentos, idealizando e problematizando situações para as quais cria hipóteses que desvenda com a criatividade e originalidade, e segue internalizando conhecimentos a cada dia por meio das relações estabelecidas dentro de seu meio social.

Nesse aspecto, nota-se que o professor deve se organizar e planejar detalhadamente as atividades propostas, já que devera desenvolver uma atividade que deve ser concluída para que possa ter o real sentido de ser e atender a necessidade da criança de vivenciar a brincadeira até o final.

Porém, por muitos anos o lúdico foi ignorado, acreditando-se que o brincar não beneficiava em nada a criança, e por esse motivo era visto apenas como um instrumento para que a criança gastasse as energias acumuladas ao longo do dia.

Segundo Perez et al., (1993, p. 126), O jogo é uma forma de desenvolver a imaginação e o pensamento abstrato. Ele ocupa um papel específico no desenvolvimento infantil e ser visto como um importante recurso pedagógico. No entanto, normalmente ele não é levado em conta no currículo, sendo encarado como uma simples recreação ou uma forma de “queimar energia” das crianças.

Embora essa situação tenha sofrido mudanças ao longo dos anos, é importante que cada vez mais estudos sejam desenvolvidos no sentido de enfatizar cada vez mais a importância desse instrumento eficaz e prazeroso no processo de ensino. Pois, como já foi dito anteriormente, a brincadeira está presente desde que a criança nasce, e acompanha a criança até que ela se torne um indivíduo adulto.

Vale ressaltar que Aroeira (1996, p. 69) afirma que, por se essencialmente dinâmico, o jogo permite comportamento espontâneos e improvisados, uma vez que os padrões de desempenho e as normas podem ser pelos participantes. Há liberdade para a tomada de decisões, e a direção que o jogo assume é determinada pelas crianças considerando o grupo e o contexto.

2.1 A ludicidade na escola, uma estratégia que dá certo

As brincadeiras devem fazer parte do planejamento escolar, já que é um instrumento facilitador do processo de desenvolvimento da criança. Segundo o referencial curricular nacional para a educação infantil,

[...] as brincadeiras envolvem aspectos ligados á coordenação do movimento e ao equilíbrio. as crianças precisam coordenar habilidades motoras como velocidade, flexibilidade e força, calculando a maneira mais adequada de conseguir seu objetivo (BRASIL, p. 34).

Neste contexto, é importante que o profissional de educação infantil, esteja atento e monte seu planejamento baseado das necessidades do grupo de alunos em que está trabalhando. Nesse planejamento o professor deverá contemplar alguns aspectos importantes, e selecionar atividades que exijam esforços físico, sendo brincadeiras onde se passa explorar a capacidade de subir, descer, correr, parar, dentre outros aspectos, pois isso fará com que a criança desenvolva suas habilidades.

O uso da ludicidade promoverá o desenvolvimento psicomotor, que segundo Lopes (2010, p. 27) “[...] diz respeito à interação existente entre o pensamento, consciente ou não, o movimento efetuado pelos músculos, com o auxílio do sistema nervoso”.

No entanto, é importante ressaltar que o uso da ludicidade deve ser utilizado com um objetivo, e usá-lo adequadamente no processo de ensino, já que segundo a autora supracitada “De nada adianta conhecer a brincadeira ou o jogo psicomotor, se não souber aplicá-lo com significados no processo de ensino aprendizagem” (LOPES, 2010, p. 58).

Ainda falando sobre os benefícios da ludicidade no processo de ensino aprendizagem, deve-se ressaltar as considerações feitas por alguns autores a respeito das oposições ente os mundos, tanto interno quanto externo da criança, e o resultado dessa alternância no processo de aprendizagem do indivíduo.

Segundo Coquerel (2011, p 102 e 103), os avanços na aprendizagem derivam de processos de assimilação de conceitos e sua acomodação e, nesse ínterim, o jogo é entendido como meio propicio para desencadear processos de aprendizagem, devido às suas alternâncias e posições entre os mundos interno e externo do indivíduo.

Esse uso de brincadeiras dentro do ambiente escolar fará com que a criança sinta prazer em participar, e implicitamente ela aprenderá valores, desenvolvendo-se física, motora, social, intelectual e culturalmente, além de ter seu processo de aprendizagem potencializado pela ludicidade que contribuirá com seu crescimento durante toda sua vida.

2.2 O lúdico no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil

Volpato, (2002, p. 96), afirma que “o jogo e a brincadeira estão presentes na escola nas mais variadas situações e sob as mais diversas formas”, incluindo a educação infantil. A educação infantil tem seus objetivos no processo de desenvolvimento da criança, e segundo a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no Art. 29º, afirma que:

[...] A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, e seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996, p. 12).

Valle (2010, p. 51), afirma que “a utilização de jogos como elementos que ajudam na socialização da criança é uma possibilidade de aprender brincando”

A ludicidade pode ser um instrumento poderoso até mesmo para atividades que são vistas como maçantes.

Segundo Piaget (apud VALLE, 2010, p. 98), pelo fato de o jogo ser um meio tão poderoso para a aprendizagem das crianças, em todo lugar onde se consegue transformá-lo em iniciativa de leitura ou de ortografia observa-se que as crianças se apaixonam por essas ocupações tidas como maçantes.

Rizzi e Haydt (apud VALLE, 2010, p. 58) apresentam quatro motivos principais que levam professores a utilizarem jogos no ambiente escolar, e de acordo com os autores acima citados são “impulso natural, prazer e esforço espontâneo, mobilização de esquemas mentais e interação das dimensões da personalidade”

As considerações sobre os quatro aspectos citados são apresentadas por (VALLE, 2010, P. 58 e 59) sendo elas:

O jogo corresponde a um impulso natural da criança, é nesse sentido, satisfaz uma necessidade interior, pois o ser humano apresenta uma tendência lúdica.

A atitude do jogo apresenta dois elementos que a caracterizam: o prazer e o esforço espontâneo. O jogo é prazer, pois sua principal característica é a capacidade de absorver o jogador de forma intensa e total, criando um clima de entusiasmo, mas ao mesmo tempo que vai canalizando as energias no sentido de um esforço total para a consecução de seu objetivo. Por tanto, o jogo é uma atividade excitante, mas é, também, esforço voluntário. Estes dois elementos coexistem em situação de jogo: o prazer conduzindo ao esforço espontâneo e o esforço intensificando o prazer. Daí ser o jogo uma atividade liberadora de espontaneidade, pois impele à ação.

Situação de jogo mobiliza os esquemas mentais: sendo uma atividade física e mental, o jogo aciona e ativa as funções psiconeurológicas e as operações mentais, estimulando o pensamento.

O quarto motivo é decorrente dos anteriores, pois o jogo integra as várias dimensões da personalidade: afetiva, motora e cognitiva. Como a atividade física e mental que mobiliza as funções e operações, o jogo aciona as esferas motoras e cognitivas e à medida que gera envolvimento emocional apela para a esfera afetiva.

É importante ressaltar que há uma diferença entre os jogos de exercício com regras e os jogos simbólicos a criança tem muitas outras possibilidades, e vai criança ações e desfechos diferentes no decorrer da brincadeira, enquanto nos jogos de regras, a criança tem limites a serem respeitados. Tanto um quanto o outro contribui com o crescimento da criança como indivíduo, e devem ser trabalhados, e respeitado e encorajados pelos educadores, visando o benefício no processo de aprendizagem da criança.

Corroborando o assunto, (COQUEREL 2011, p. 103 e 104), afirma que:

[...] nos jogos de exercício, a criança pequena chuta a bola e corre atrás dela; nos jogos simbólicos, ela chuta, corre, defende, ataca, entre outras coisas, porém, com um forte componente de fazer de conta. E nos jogos de regras, é o jogo propriamente dito. Regrado compartilhado de forma comum entre todos os participantes. (COQUEREL 2011, p. 103 e 104).

O lúdico tem um significado muito grande para a criança, e maximiza o aprendizado de valores que são sumamente importantes na formação de seu caráter.

Segundo Valle (2010, p. 59) há “[...] jogos a possibilidade de desenvolvimento de respeito mútuo, na interação com o adversário. [...] as crianças desenvolvem suas capacidades de justiça e de injustiça. [...] atitudes de solidariedade e dignidade”.

Segundo Leal (apud Perez et al., 1993, p. 126), o jogo libera os sentidos, deflagre mil possibilidades de ver uma certa coisa, aqui e agora, ontem, depois, no infinito; produz escolhas ou recusas; dá sentido, potencializa o indivíduo pela vivência inventada, construída, e pela capacidade, a partir dessa vivência, inferir novas projeções lúdicas, vislumbrar novas projeções relacionais.

Nas palavras de Oliveira (2002, p. 34), “Ao brincar a criança passa a compreender características dos objetivos, seu funcionamento, os elementos da natureza e os acontecimentos sociais”.

“O professor deve refletir sobre as solicitações corporais das crianças e sua atitude diante das manifestações da motricidade infantil, compreendendo seu caráter lúdico e expressivo” (BRASIL, 1998, p. 38).

Neste contexto, é importante que o professor passe a compreender cada aspecto do lúdico e a relação do mesmo com o processo de aprendizagem, já que essa é uma estratégia que pode surtir o efeito desejado em um tempo muito mais reduzido, e o processo de aprendizagem pode ser acelerado com a utilização dos meios apropriados de ensino.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao serem questionados quanto a sua opinião em relação ao lúdico, se ele favorece o desenvolvimento da criança, e, se pode auxiliar no processo de aprendizagem na educação infantil, os professores responderam que sim e afirmaram que muitos autores confirmam a veracidade dessa contribuição no processo aprendizagem.

Corroborando o assunto, (VALLE, 2011, p. 31-2), afirma que “Sob o ponto de vista da educação infantil, o ato de brincar contribui para o processo de apropriação de conhecimento” ainda corroborando com essas considerações (SANTOS e CRUZ, 2001, p. 114) ressaltam que “do ponto de vista pedagógico, o brincar tem-se revelado como uma estratégia poderosa pra criança aprender”.

É importante enfatizar que brincar não é um ato isolado e sem sentido na vida do indivíduo, já que (SANTOS e CRUZ, 2001, p. 114) afirmaram que “a criança que é estimulada a brincar com liberdade terá grandes possibilidades de se transformar num adulto criativo”

Com relação ao comportamento da criança ao se ministrar uma aula como lúdico presente, os professores afirmaram que as crianças se sentem estimuladas a participarem e aprenderem, e participam das atividades demonstrando prazer e satisfação.

Confirmando essa opinião dos colaboradores (VALLE, 2011, p. 31), afirma que “A brincadeira desenvolve a motricidade, permite experiências de afeto, além de funcionar como estímulo para linguagem e outras funções cognitivas”.

A ludicidade tem um importante significado na vida da criança, já que está relacionado com o conhecimento de seu potencial, de sua capacidade, e com o conhecimento de quem a criança realmente é. (SANTOS e CRUZ, 2001, p. 113 e 114) afirmaram que “É no brincar que se pode ser criativo, e é no criar que se brinca com as imagens, símbolos e signos, fazendo uso do próprio potencial, livre e integralmente. Brincando ou sendo criativo, o indivíduo descobre quem realmente é”.

Com relação a não utilização da ludicidade no processo de ensino, os professores afirmaram que não envolvam brincadeiras e jogos, pois tanto um quanto o outro é fundamental ao desenvolvimento da criança. Essa informação é muito valiosa, já que o papel do professor é estimular esse envolvimento a criança nas atividades que envolvam a ludicidade visando o seu crescimento.

Confirmando essa afirmação, (AROIERA, 1996, p. 72), “o papel do professor é estimular, orientar e acompanhar o aluno na exploração dos jogos”.

Todos os entrevistados afirmam que montam o planejamento antecipadamente e discutem entre si quais atividades a serem trabalhadas com o intuito de “falarem a mesma língua” e não confundirem os alunos.

Segundo o RCNEI, deve-se organizar os planejamentos onde haja: participação em brincadeiras e jogos que envolvam correr, subir, descer, escorregar, pendurar-se, movimentar-se, dançar etc., para ampliar gradualmente o conhecimento e controle sobre o corpo e o movimento.

Utilização dos recursos de deslocamento e das habilidades de força, velocidade, resistência e flexibilidade nos jogos e brincadeiras dos quais participa. Valorização de suas conquistas corporais. Manipulação de materiais, objetos e brinquedos diversos para aperfeiçoamento de suas habilidades manuais (BRASIL, 1998, p .36).

Ainda falando sobre o planejamento, os professores afirmam que sempre insere brincadeiras no planejamento, pois o jogo é muito importante para despertar na criança o interesse em participar, e relatam que as crianças sempre participam das aulas, já que brincar é uma ação natural delas. Segundo (VOLPATO, 2002, p. 49) “o jogo é a atividade principal da criança”, confirmando a resposta dos professores entrevistados.

De acordo com Volpato (2002, p. 104) os jogos nos possibilitam as mais variadas experiências de movimentos. O correr, o saltar, o puxar, o esconder-se, entre outros movimentos. Não são ações isoladas do indivíduo, nem tão pouco atos mecânicos, isentos de sentido e significado.

Urge ressaltar que (SANTOS; e CRUZ, 2001, p. 115) afirmam que “[...] brincar é viver, e as crianças brincam porque esta é uma necessidade básica, assim como a nutrição, a saúde, a habitação e a educação”.

Neste contexto, nota-se que brincar é algo natural, e uma necessidade da criança, e que além desse uma necessidade, é uma atividade prazerosa que promove crescimento físico, mental, psicomotor, intelectual, dentre outros, sendo um instrumento inquestionável quando se trata de um colaborador no processo de aprendizagem da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de análise de literatura realizada para o desenvolvimento deste trabalho, percebeu-se que a ludicidade é fundamental no processo de desenvolvimento da criança, facilita o aprendizado, e contribui com o desenvolvimento físico, motor, intelectual e social da mesma.

No decorrer da pesquisa notou-se que os professores da educação infantil estão cientes a importância do lúdico para o crescimento, desenvolvimento e aprendizado dos alunos.

Observou-se que os educadores da Escola Municipal Vereador Evilásio Vasconcelos trabalham em conjunto organizando e montando o plano de ensino e planejamento das aulas, sempre incluindo atividades lúdicas que visem promover o desenvolvimento da criança. Procuram trabalhar em conjunto para que as atividades tenham basicamente a mesma linguagem, e facilitem a compreensão da criança, resultando em maior eficácia no processo de ensino.

É importante ressaltar que esse tem sentido um tema muito estudado por pesquisadores e que cada vez mais se confirma a importância de desenvolver pesquisas que visem compreender os aspectos que envolvem o processo de enriquecendo o conhecimento que se tem dos mais variados e assuntos. Espera-se que este trabalho possa despertar em outros acadêmicos o desejo de desenvolver outras pesquisas, com intuito de contribuir de alguma forma com a educação brasileira.

Com essa pesquisa conclui-se que o lúdico é uma importante ferramenta no processo de ensino aprendizagem, e que ao compreender o real significado do lúdico no processo de desenvolvimento da criança e usá-lo como aliado no processo de ensino, o educador consegue atingir suas metas. Promove maior desenvolvimento das crianças, não apenas em um aspecto, mas em todos os sentidos, atinge o objetivo a que se propôs, e permite à criança o crescimento moral, intelectual, físico, dentre outros, o que é gratificante para o educador.

REFERÊNCIAS

AROREIRA, Maria Luisa Campos. **Didática de pré-escola: vida criança: brincar e aprender**. São Paulo: FTD, 1996.

BERTOLDI, Maria Eugênia, **Psicologia de Aprendizagem**. Curitiba: Fael, 2010.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Vol. 3. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

COQUEREL, Patrick Ramon Stafin. **Fundamentos e metodologia da educação Física**. Curitiba: FAEL, 2011.

LOPES, Vanessa Gomes. **Fundamentos da Educação Psicomotora**. Curitiba: Fael, 2010.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002. p. 160.

PEREZ, Carmen Lúcia Vidal; SAMPAIO, Carmem Sanches; GOMES, Denise Barata; HENRIQUES, Eda Maria; ZACCUR, Edwiges; ESTEBAN, Maria Teresa; TAVARES, Maria Teresa Goudard; GARCIA, Regina Leite; BARON, Sandra Santos Cabral. **Revisitando a pré-escola**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. (org). Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico. Petrópolis: Vozes, 2000.

SANTOS, Santa Marli Pires dos; CRUZ, Dulce Regina Mesquita da. **Brinquedo e Infância. Um guia para pais e educadores em creche**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

VALLE, Luciana de Luca Dalla **Jogos, recreação e educação**. Curitiba: Fael, 2010.

VOLPATO, Gildo. **Jogo, brincadeira e brinquedo; usos e significados no contexto escolar e familiar**. Florianópolis: Cidade Futura, 2002.