

Revista

Ano: XXI, V. 15. - Nº 135 | Setembro - 2021

SCIENTIFIC MAGAZINE



- **IMPLICAÇÕES DA INDISCIPLINA EM SALA DE AULA EM RELAÇÃO AO DESEMPENHO DOS ALUNOS**
- **DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA LEITURA E ESCRITA EM CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO**
- **LITERATURA E USO DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
- **FAMÍLIA QUE DÁ SUPORTE À EDUCAÇÃO ESCOLAR PREPARA MELHOR O FILHO PARA A VIDA**



ISSN: 2177-8574



Scientific Magazine

SCIENTIFIC MAGAZINE-,

Ano: XXI, V. 15. -Nº 135/Setembro- 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.

A fim de cumprir com a periodicidade contínua corresponde ao Ano XIII, nº 135/Setembro/ 2021.

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

de 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

Prof^a 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 INTERNACIONAL

CIENTÍFICO

Profa. Dra. Lemert Hernandez Paz

Profa. Esp. Juliana Luz Rodrigues

Profa. Dra. Pilar Castillo

Profa. Dra. Llena Sánchez

Profa. Dra. Ivete García Dussel

Profa. Dra. Esther Muñoz Carriego

COMISSÃO CIENTÍFICA

Prof^a Ms. Ana Cristina Catelan

Prof^a Ms. Alessandra Maria Sambrano Zaccaro

Prof^a Ms. Valdete Aparecida Zanini Magalhães

Prof^a Ms. Alessandra Cury Nesso

Prof^a Ms. Vania Maria Dalécio

Prof^a Esp. Ana Crisllen Monteiro Sales

Prof^o Esp. Half Adriel Simplício Araújo Macedo

Prof^o Esp. Jessé De Oliveira Pinto

Prof^a Ms. Paola Kiara Guerreiro

Prof^a Ms. Cirina Luz de Souza Trovó

Prof^o Ms. Moisés da Silva

Prof^a Ms. Daniela Cristina Calera Berenguel

Prof^a Ms. Marília Almeida Chinet
Prof^a Ms. Estela Jaime Campos
Prof^a Maria Luciana Silva Da Conceição
Prof^a Rogilena De Souza Bentes
Prof^a Esp. Marcia Silvana Bonafé
Prof^a Esp. Ivanilce Aparecida Machado
Queiroz Vasconcelos
Prof^a Esp. Cristina Aparecida Félix Souza De
Paula
Prof^a Esp. Ivone Lopes Da Trindade
Prof^a Esp. Eunice Justino de Souza Gonçalves
Prof^o Ms. Fabio Rodrigo dos Santos
Prof^a Ms. Fátima Rosangela Silva Cailos
Prof^a Esp. Maira Ramonieri Mansano
Mendonça
Prof^a Esp. Thauanny Cailos Cavalcante
Prof^a Esp. Cristiane Aparecida Dos Santos
Lima
Prof^a Esp. Ivanilda Duarte Cordeiro Puziol
Prof^a Esp Solange Eva de Oliveira
Prof^a Esp. Claudineia Teixeira Monge
Prof^a Esp. Elzamira dos Santos Teixeira
Prof^a Esp. Lucélia Nunes da Silva
Prof^a Esp. Luciane da Silva Oliveira
Figueiredo
Prof^a Esp. Jaqueline Priscila dos Santos
Prof^a Esp. Luzia Cristina Oennig
Prof^a Ms. Vaneide Da Silva

SUMÁRIO

LITERATURA E USO DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	14
Ana Cristina Catelan.....	14
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA LEITURA E ESCRITA EM CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO.....	24
Alessandra Maria Sambrano Zaccaro.....	24
IMPLICAÇÕES DA INDISCIPLINA EM SALA DE AULA EM RELAÇÃO AO DESEMPENHO DOS ALUNOS	40
Valdete Aparecida Zanini Magalhães	40
PEDAGOGIA EMPREENDEDORA: AS TRANSFORMAÇÕES OCORRIDAS NA SOCIEDADE BRASILEIRA A PARTIR DO EMPREENDEDORISMO	56
Alessandra Cury Nesso	56
OS PRINCIPAIS FATORES CONTEMPORÂNEOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA QUE LEVAM A BAIXA QUALIDADE, INEFICIÊNCIA E INEFICÁCIA	74
Vania Maria Dalécio.....	74
ESTUDO REFLEXIVO SOBRE A IMPORTÂNCIA DA ATUAÇÃO DA ENFERMAGEM EM ADOLESCENTE COM DEPRESSÃO PÓS-PARTO.....	95
A IMPORTÂNCIA DA UTILIZAÇÃO DAS MÍDIAS NA EDUCAÇÃO PRINCIPALMENTE NO CONTEXTO INFANTIL	105
Paola Kiara Guerreiro	105
INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	127
Cirina Luz de Souza Trovó	127
UMA ANÁLISE DO DESENHO ANIMADO PAPA-LEGUAS E COIOTE À LUZ DA PSICANÁLISE.....	144
Moisés da Silva	144
JUSTIÇA RESTAURATIVA: UMA PROPOSTA DE DIÁLOGO, INCLUSÃO E PREVENÇÃO DE VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS	158
Daniela Cristina Calera Berenguel.....	158
APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS COMO FATOR MOTIVACIONAL NO ENSINO DA MATEMÁTICA: um método de ensino-aprendizagem e suas práticas educativas	172

Marília Almeida Chinet.....	172
VIOLÊNCIAS CONTRA A CRIANÇA: AS ORIGENS, TIPOS DE VIOLÊNCIAS E DEFINIÇÕES	185
Estela Jaime Campos	185
ATUAÇÃO DO ENFERMEIRO PARA A QUALIDADE DE VIDA DAS PESSOAS DIAGNOSTICADAS COM PSORÍASE	204
Maria Luciana Silva da Conceição	204
Rogilena de Souza Bentes.....	204
FAMÍLIA QUE DÁ SUPORTE À EDUCAÇÃO ESCOLAR PREPARA MELHOR O FILHO PARA A VIDA.	218
Marcia Silvana Bonafé	218
Ivanilce Aparecida Machado Queiroz Vasconcelos	218
Cristina Aparecida Félix Souza De Paula	218
Ivone Lopes Da Trindade.....	218
A CONTRIBUIÇÃO DA LUDICIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	237
Eunice Justino de Souza Gonçalves	237
PERMANÊNCIA E EVASÃO: fatores que influencia na desistência por parte dos alunos no Ensino Técnico Profissionalizante	256
Fabio Rodrigo dos Santos.....	256
ARTIGO: A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	272
Fátima Rosângela Silva Cailos	272
Maira Ramonieri Mansano Mendonça.....	272
Thauanny Cailos Cavalcante	272
Cristiane Aparecida Dos Santos Lima.....	272
ORIENTAÇÃO SEXUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL	285
Ivanilda Duarte Cordeiro Puziol.....	285
Solange Eva de Oliveira	285
Claudineia Teixeira Monge.....	285
Elzamira dos Santos Teixeira.....	285
A QUESTÃO DA INDISCIPLINA NAS SÉRIES INICIAIS	293
Lucélia Nunes da Silva	293
Luciane da Silva Oliveira Figueiredo	293

Jaqueline Priscila dos Santos	293
Luzia Cristina Oennig.....	293
A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL SOB A ÓPTICA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA ESCOLA MUNICIPAL 16 DE MARÇO DE CÁCERES-MT.....	308
Vaneide Da Silva	308

LITERATURA E USO DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ana Cristina Catelan¹

RESUMO:

A mídia de tela é cada vez mais comum na vida de crianças pequenas. Neste sentido o artigo apresentado discorre sobre a literatura e o uso da tecnologia na educação infantil. O estudo é de caráter bibliográfico, realizado através de pesquisa nas plataformas digitais. Neste sentido, é essencial entender o impacto de tecnologias específicas como tablets ou e-books para a educação infantil e as melhores formas de incluir essas tecnologias na rotina das crianças em casa, na creche ou na sala de aula. Práticas emergentes e suas implicações para pais, professores e formuladores de políticas são revisadas neste tópico. Há uma necessidade de mais pesquisas sobre a contribuição dos e-books para aspectos da linguagem falada, incluindo vocabulário e compreensão de histórias, e também sobre o efeito do rastreamento de texto escrito no e-book sobre a percepção da impressão infantil, incluindo leitura e escrita emergentes, especialmente entre as crianças do jardim de infância. Precisamos aprofundar nossa compreensão sobre a natureza dos processos e interações conjuntas criança-criança e adultos-criança e seus efeitos no conhecimento das crianças.

Palavras-chave: Tecnologia; Literatura; Educação infantil.

ABSTRACT:

Screen media is increasingly common in young children's lives. In this sense, the presented article discusses the literature and the use of technology in early childhood education. The study is bibliographical in nature, carried out through research on digital platforms. In this sense, it is essential to understand the impact of specific technologies such as tablets or e-books for early childhood education and the best ways to include these technologies in the routine of children at home, in day care or in the classroom. Emerging practices and their implications for parents, teachers, and policymakers are reviewed in this topic. There is a need for more research on the contribution of e-books to aspects of spoken language, including vocabulary and story comprehension, and also on the effect of tracking written text in the e-book on infant impression perception, including reading and emerging writing, especially among kindergarten children. We need to deepen our understanding of the nature of joint child-

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso; Especialização em Políticas Sociais pela Faculdades Integradas Mato-Grossense de Ciências Sociais e Humanas e Mestrado em Ciência da Educação pela Absolute Christina University(2020).

child and adult-child processes and interactions and their effects on children's knowledge.

Keywords: Technology; Literature; Child education.

1. INTRODUÇÃO

A literatura infantil é um estímulo para incentivar o hábito da leitura junto a criança, pois contribui para o desenvolvimento da linguagem, criação literária e imaginação, uma vez que auxilia a criança a viver uma série de experiências e situações que o ajudarão a adquirir maior autoconfiança durante a sua formação, integrar e fazer parte do mundo ao seu redor.

É necessário usar a história das crianças como estratégia pedagógica, baseada em atividades recreativas, considerada uma fonte essencial no desenvolvimento das habilidades de comunicação destas. Contos populares, histórias de aventura, rodadas e poemas ajudam a criança a criar, recriar e aprimorar sua fantasia. A literatura infantil, além de ser uma criação poética autêntica e alta, que representa uma parte importante da expressão cultural da linguagem e do pensamento, ajuda poderosamente a formação ética e estética da criança, expandindo sua sensibilidade incipiente e abrindo as portas do seu aprendizado.

Neste contexto, diante do uso da tecnologia se tornou comum e natural em nossas vidas, inclusive entre as crianças. Cada vez mais, as crianças estão expostas não apenas a livros impressos, mas também a e-books, que leem independentemente ou em conjunto com adultos. A participação no mercado de vendas de e-books está crescendo de forma constante. Isso é válido até mesmo para produtos destinados a crianças em idade pré-escolar em diferentes idiomas.

A leitura de e-books que incorporam multimídia, como animação, música, efeitos sonoros, texto iluminado e texto lido em voz alta por um

narrador, fornece sinergia onde há uma operação conjunta e integrada de dois ou mais fatores que podem afetar o leitor. A operação combinada dessas ações é percebida como mais eficaz do que o emprego de cada fator separadamente (BORDINI, AGUIAR, 2008).

De acordo com essa teoria, crianças pequenas, especialmente crianças em risco de aprendizagem de línguas, podem se beneficiar mais estudando de uma forma que incorpore o uso de vários tipos de mídia do que usando apenas um único meio.

2. LITERATURA INFANTIL COMO RECURSO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Com o propósito de apresentar esta informação sobre a produção da literatura infantil no ambiente de trabalho, seu contexto histórico. Convém descrever que os professores consideram a literatura infantil como um meio fundamental para formação da criança, visto que ela vai ao encontro das novas propostas no ambiente de trabalho, cujos envolvidos preocupam-se com a emancipação dos estudantes a partir da Educação Infantil (ABRAMOVICH, 2007).

Na literatura infantil, os professores encontram uma grande variedade de temas para trabalhar em sala de aula. Um dos grandes valores das obras literárias representado pelos professores é apresentar aos pequenos leitores conceitos ou temas de grande importância que ajudam a formar seu pensamento crítico e capacidade de reflexão: morte, tempo, religião, amizade, autoestima, valor das coisas simples. de uma maneira agradável e próxima, permitindo uma primeira abordagem a essas noções básicas.

Os protagonistas se transformam a partir dos livros, são meninos e meninas que através das histórias contadas vão se envolvendo no mundo da

fantasia, criando seu mundo interior rico, que pensa por si e busca respostas para as coisas que lhes acontecem.

Os livros, são excelentes recursos para as crianças, permitem conhecer pessoas e lugares diferentes. Ao estimular sua curiosidade, imaginação e aumentar seu vocabulário, se divertem enquanto os professores promovem seu desenvolvimento intelectual.

A literatura infantil sempre existiu, mas acima de tudo, o trabalho realizado por meio das canções, contos torna-se um trabalho muito enriquecedor.

As crianças passam a adquirir por meio das obras literárias, que ouve, uma riqueza de informações sobre história, cultura e ciência, que enriquecem seu vocabulário e estimulam sua criatividade e imaginação. Portanto, devemos resgatar a herança das lendas, fábulas e contos populares apropriados para as crianças. porque eles foram criados ao longo da História com um propósito e constituem o legado mais valioso dela e de nossa própria identidade (CARVALHO, 2012).

A literatura infantil expõe os sentimentos e emoções das crianças, revelando uma riqueza incomum. O sentimento do adulto de que a criança não reflete e que seus sentimentos são limitados é claramente desmistificado.

A enorme variedade de sentimentos refletidos quando essas crianças ouvem as obras literárias, ou seja, a grande gama emocional vai além da tristeza, raiva ou alegria, serve à criança como uma ferramenta para aprender a reconhecer suas próprias emoções, como um guia para desenvolvê-las e interpretá-las. Os pequenos são capazes de expandir suas emoções ou sentimentos complexos (KUHLMANN JUNIOR, 2015).

Portanto, as obras literárias utilizadas pelos professores realizam um trabalho educacional muito importante, influenciando a formação da

inteligência emocional, e isso é fundamental para o desenvolvimento afetivo da criança. A emoção é uma das bases que apoia a literatura infantil.

Os professores que acreditam que as histórias infantis são simplesmente histórias destinadas a crianças, para que possam usar sua imaginação, funcionando como base do pensamento e da linguagem, reagindo e estimulando a criatividade, levando-as ao futuro e permitindo a evocação do passado; isto é, se caracterizando, mostra liberdade imaginativa, ambientada em um mundo fantástico, onde tudo é possível.

2.1. Classificação das histórias infantis por idade

O trabalho realizado pelos docentes na escola investigada permite que professores, crianças e a Instituição tenham um guia de técnicas de Literatura Infantil apropriadas para o desenvolvimento de habilidades e criatividade, que implementam o aprendizado das crianças, sendo a prática diária das crianças da Educação Infantil. Também permite conhecer a classificação das historinhas por idade:

✓ Criança de 0 a 2 anos: usando livros ilustrados, lendo com slogans para desenvolver suas habilidades motoras, lendo com desenhos de paisagens, apresentações com rimas. Para essa idade, são feitas as repetições dos versos apresentados, também que, em cada situação em que a criança é apresentada, ela deve participar ativamente para ser o protagonista de seu aprendizado. O que a criança alcança deve ser destacado, mas cada conquista não deve ser mostrada tão rapidamente, mas periodicamente. Cada situação apresentada à criança terá que ser repetida muitas vezes ou pelo menos quantas forem necessárias para capturar sua atenção por alguns segundos. As leituras contêm imagens nas quais são ensinadas a descobrir objetos, os maiores com prioridade para a tenra idade. Definitivamente, deve-se enfatizar que os objetos apresentados à criança devem ser familiares ou familiarizados, pois se constitui numa ferramenta eficaz para alcançar sua maior e melhor apreensão (KUHLMANN JUNIOR, 2015).

✓ Criança de 2 a 3 anos: atingindo essa idade, as crianças tem maior capacidade de receber as informações que lhes são apresentadas, oralmente ou por escrito, através de gráficos ou imagens; isso significa que eles ouvem e presta atenção às histórias que lhes são apresentadas um pouco mais ou mais extensivamente e com maior grau de complexidade; no entanto, é necessário associar imagens que lhes permitam relacionar as informações apresentadas com seus conhecimentos anteriores em seu processo de socialização. Nessa idade, as crianças iniciam um relacionamento entre as palavras e as imagens que lhes são apresentadas. São apresentados a eles livros ilustrados que incluem palavras, também são apresentadas leituras de histórias que contêm rimas, bem como leituras que incluem jogos corporais. Além disso, o reconhecimento de personagens na história (CARVALHO, 2012).

✓ Crianças de 4 a 5 anos: nesta fase, as crianças reconhecem e associam muita informação, como livros, leituras, gráficos e muitas histórias. A narração de histórias chama sua atenção extremamente e captura seus sentidos, mas não apenas os escuta, mas cria histórias curtas ou longas de acordo com sua inventividade, além de desenhar e interpretar as histórias que ele compõe. Nesta idade, conseguem compor histórias simples, mas muito delicadas e engraçadas devido à sua própria autenticidade e carisma. As histórias apresentadas a elas são trabalhadas com frases recorrentes, sejam apresentadas em versos ou em prosa, mas contêm muita criatividade. Quanto ao tema das histórias sempre são sobre seres ou objetos próximos à criança.

2.2. Como a tecnologia tem mudado a literatura e o mundo

Ler livros para crianças pequenas é uma das atividades mais importantes para o desenvolvimento da linguagem e das habilidades de alfabetização na

primeira infância. Os e-books populares vão além do texto escrito e das ilustrações: eles também integram recursos de multimídia. Os 'pontos de acesso' ocultos na tela podem ser tocados pelo usuário para animar ou elaborar ilustrações e texto de uma forma que apoie o desenvolvimento da linguagem e a compreensão da história. O texto iluminado, que é destacado de forma congruente com a leitura do narrador, pode ajudar a criança a rastrear o texto escrito, promovendo a consciência impressa. Esses recursos são envolventes e motivadores e podem incluir um suporte para a aprendizagem da linguagem e da alfabetização de crianças pequenas.

Esses recursos de e-book também possibilitam que as crianças "leiam" (ou ouçam os livros) independentemente, sem o apoio de um adulto. Portanto, embora muitas esperanças tenham sido levantadas com referência ao potencial da leitura de e-books por crianças pequenas, sua qualidade como linguagem e apoio à alfabetização precoce é controversa. Há uma preocupação de que muitos e-books encontrados no mercado comercial são mais voltados para diversão e enfatizam multimídia, cores, sons e gráficos, mas não são necessariamente adequados para promover a aprendizagem de crianças pequenas (MAESTA, 2011).

As resenhas da pesquisa de e-books variam em foco. Alguns pesquisadores examinaram a estrutura e os componentes dos e-books disponíveis no mercado em relação aos parâmetros ideais. Outros revisaram as evidências sobre a eficácia dos e-books na compreensão de histórias infantis, linguagem e alfabetização precoce. Outros pesquisadores desenvolveram e-books para fins de pesquisa.

A pesquisa mostra que muitos dos e-books existentes são carregados com multimídia, cores, sons e gráficos e também incorporam jogos na leitura de histórias. Na maioria dos e-books, esses recursos não foram projetados para

promover o desenvolvimento da linguagem e da alfabetização de crianças pequenas. Por exemplo, pode haver muitas animações ou os pontos de acesso podem não estar relacionados à história, distraíndo assim da compreensão do enredo da criança (COSCARELLI, C.; CORRÊA, 2018).

E-books criados especificamente para pesquisa têm sido usados com crianças de grupos de diferentes níveis socioeconômicos crianças em risco de dificuldades de aprendizagem e crianças de diferentes idades; além disso, as crianças vivenciaram os livros em diferentes contextos, como a leitura infantil independente, a leitura conjunta de crianças em pares, a leitura pai-filho e o pesquisador-criança. Nesses estudos, os e-books foram considerados eficazes para promover uma ampla gama de habilidades de linguagem e alfabetização durante a pré-escola e os primeiros anos de escola.

Uma meta-análise recente concluiu que e-books bem projetados podem facilitar a compreensão de histórias infantis e o aprendizado de palavras melhor do que livros impressos. Dois tipos de elementos de design foram importantes para o impacto do e-book. Os elementos multimídia acrescentaram informações não-verbais (animações, som) para melhorar a compreensão do conteúdo verbal (texto, narração) e beneficiaram o desenvolvimento cognitivo das crianças tanto quanto o apoio de um adulto durante a leitura de livros de histórias impressos (CONTE, 2018).

Os recursos multimídia foram especialmente úteis para crianças de famílias desfavorecidas. No entanto, recursos interativos que desviaram a atenção da criança da história eram prejudiciais à aprendizagem das crianças. Esse padrão diferencial foi explicado pelo controle cognitivo limitado das crianças pequenas e pela incapacidade de realizar multitarefas, o que é necessário no caso de recursos interativos. Quando as crianças devem alternar frequentemente entre a história e os elementos interativos, como jogos e pontos de acesso (COSCARELLI, C.; CORRÊA, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ouvir uma história requer grande esforço cognitivo das crianças pequenas e atividades adicionais no e-book parecem distraí-las da linha da história. Recursos multimídia, como animações, música e efeitos sonoros que ilustram de perto o conteúdo da história, demonstraram facilitar a compreensão das crianças sobre a história, provavelmente retratando e concretizando a linguagem abstrata e direcionando a atenção das crianças para detalhes importantes nas ilustrações.

Essas informações não-verbais são especialmente úteis para crianças que têm problemas para entender o enredo e a linguagem devido ao atraso na linguagem. Em contrapartida, recursos interativos que interrompem a história, como jogos, dicionários pop-up e pontos de acesso não foram considerados benéficos para a compreensão de histórias de crianças pequenas, embora esses elementos comumente apareçam em e-books.

São necessários e-books bem elaborados com base em princípios de pesquisa. A literatura atual pode servir como uma boa base para desenvolvedores de software que podem criar e-books para a próxima geração, que podem ser divertidos e direcionados ao aprendizado de idiomas e alfabetização. Pais e educadores precisam ter cuidado ao escolher um e-book para crianças pequenas e devem ter em mente que, em termos de interatividade e acréscimos de multimídia, "mais frequentemente é menos".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil**: Gostosuras e bobices. 7ª Ed. São Paulo: Scipione, 2007.

AGOSTINHO, K. A. Creche e pré-escola é lugar de criança? In: MARTINS FILHO, A. J. (Org.). **Criança pede respeito**: temas em educação infantil. Porto Alegre-Rio Grande do Sul: Mediação, 2005.

ANTUNES, Walda de Andrade. Lendo e formando leitores: orientações para o trabalho com a literatura infantil. Circuito Campeão. vol 1. São Paulo: global, 2008.

BORDINI, M. da G. e AGUIAR, V. T. de. Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. Conversa com Educadores / Literatura para todos. Brasília: MEC, 2006.

CARVALHO, J. N. M. **Concepções de criança, infância e educação dos professores de educação infantil**. 2012. Disponível em: <<https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/11459-janaina-nogueira-maia.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

CONTE, Jaqueline. Os livros digitais interativos e o mercado de literatura infantil e juvenil: entrevista com José Fernando Tavares. R. Letras, Curitiba, v. 20, n. 29 p. 54-58, jan./jun. 2018.

COSCARELLI, C.; CORRÊA, H. Letramento Digital. In: Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação à Distância. Campinas. SP. Papirus, 2018.

KUHLMANN JUNIOR, M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 7. ed. Porto Alegre-Rio Grande do Sul: Mediação, 2015.

MAESTA, Valéria. As influências da tecnologia na educação. Ano de publicação: 2011. Disponível em: www.webartigos.com. Acessado em set. 2021.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA LEITURA E ESCRITA EM CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO

Alessandra Maria Sambrano Zaccaro²

RESUMO

A criança desde a sua inserção na escola, local onde deverá se instruir mais acerca do mundo que a envolve, entra em contato com o mundo letrado e conseqüentemente com os problemas de aprendizagem. Muitos são os obstáculos a uma alfabetização de qualidade. Sendo assim, esse trabalho pretende abordar problemas de aprendizagem, refletir sobre as dificuldades na leitura e escrita, situar as concepções da criança e sua infância, evidenciar também o papel do professor mediador. Sabemos que não é fácil a interação da criança com a escola regular, pois além de ser um apartamento de seu meio social, para outro totalmente diferenciado, a criança tem que nessa fase, assimilar a leitura e escrita. Para a metodologia do trabalho, utilizou-se a pesquisa qualitativa, enfocando a pesquisa bibliográfica. Como referencial teórico, utilizou-se a concepção de vários autores sobre o tema, além de reflexões acerca do objeto a ser investigado. Como resultados obtidos, destaca-se a importância do professor mediador, nas dificuldades de aprendizagem, bem como a necessidade de mais estudos sobre o tema.

Palavras-chave: Criança. Problemas de Aprendizagem. Professor Mediador. Alfabetização.

ABSTRACT

The child from its inclusion in school, where should educate themselves more about the world that surrounds it comes into contact with the literate world and consequently with learning problems. Many are the obstacles to literacy quality. Thus, this work aims to address learning problems, reflect on the difficulties in reading and writing, situating conceptions of children and childhood, also highlight the role of facilitator. We know it is not easy interaction of the child with regular school, as well as being an apartment of their social milieu to another fully differentiated, the child has at that stage, assimilating reading and writing. For the methodology of work, we used qualitative research, focusing on the literature search. The theoretical approach was used to design various authors on the subject, as well as reflections on the object to be investigated. As results, we highlight the importance of the facilitator in the learning difficulties as well as the need for more studies on the subject.

² 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.

Keywords: Child. Learning Problems. Facilitator. Literacy Abstract

1. INTRODUÇÃO

A criança, cada vez mais cedo, desde o nascimento, está em contato com o mundo que a cerca, e conseqüentemente com a leitura e escrita. E por vezes, é grande o assombro dos pais, quando seus filhos, tem dificuldades em aprender o que se entende como normal dentro daquela faixa etária. O que acontece com a escola? A culpa é de quem, quando uma criança não consegue aprender?

A escola, somente atingirá seu objetivo de educar, conhecendo a vida e os problemas de seus alunos. E como fazer isso, se o professor não estiver preparado para entender o que acontece com o seu aluno, quais os problemas que ele apresenta? Dentro de uma mesma sala, podemos ter um aluno com dislexia, um com problemas comportamentais graves, um com deficiência de aprendizagem, um superdotado... Enfim, são inúmeras as situações que poderão ocorrer.

O aprendizado depende do conhecimento da vida de cada um para que possa ser adequado a cada realidade.

O ato de aprender algo exige pré-disposição da pessoa envolvida. O aprender e o lembrar ocorrem dentro do cérebro. A aprendizagem e a educação estão sem dúvida alguma, ligadas ao cérebro e o professor tem que ser o elo que ajuda a mediar essa situação, que faz com que o cérebro se desenvolva através de estímulos. Esses estímulos do ambiente fazem com que os neurônios formem novas sinapses, que se tornam mais intensos.

A aprendizagem nada mais é do que a reação do cérebro aos estímulos ambientais, que ativam as sinapses e estas se tornam circuitos que processam as informações e ocorre um armazenamento molecular.

O papel do educador assume proporções grandiosas na atualidade, pois se exige do profissional o que muitas vezes ele não está preparado para dar.

Seria então o sistema educacional o responsável em preparar os alunos para trabalhar, para viver, para ter atitudes proativas?

Alguns até pensam que sim, que a escola é a principal responsável em resolver tudo, desde a aprendizagem, formação, educação, etc. Mas percebemos que cada dia mais, as pessoas estão ficando com mentes doentes e apresentam grandes dificuldades em trabalhar em equipe. Enquanto o sistema educacional estressa os professores e os alunos por pautar sua retórica na transmissão de informações e não se preocupar na capacidade de intuir, criar, filtrar estímulos estressantes, gerenciar pensamentos, memorizar o que de fato é importante para a vida, entre outros pontos, a educação fica no ponto onde está: na falência.

Daí a importância de formar e bem, os seus educadores, para serem mediadores, auxiliares de seus alunos, identificando quais problemas os mesmos apresentam e direcioná-los para possíveis soluções. E tudo começa, bem cedo, na infância.

2. NOÇÃO DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM SEGUNDO ALGUNS TEÓRICOS

A noção de desenvolvimento está atrelada a um contínuo de evolução, em que nós caminharíamos ao longo de todo o ciclo vital. Essa evolução, nem sempre linear, se dá em diversos campos da existência, tais como afetivo, cognitivo, social e motor (RABELLO; PASSOS, 2012).

Este caminhar contínuo não é determinado apenas por processos de maturação biológicos ou genéticos. O meio (e por *meio* entenda-se algo muito amplo, que envolve cultura, sociedade, práticas e interações) é fator de máxima importância no desenvolvimento humano (RABELLO; PASSOS, 2012).

Os seres humanos nascem “mergulhados em cultura”, e é claro que esta será uma das principais influências no desenvolvimento. Embora ainda haja

discordâncias teóricas entre as abordagens que serão apresentadas adiante sobre o grau de influência da maturação biológica e da aprendizagem com o meio no desenvolvimento, o contexto cultural é o palco das principais transformações e evoluções do bebê humano ao idoso. Pela interação social, aprendemos e nós desenvolvemos, criamos novas formas de agir no mundo, ampliando nossas ferramentas de atuação neste contexto cultural complexo que nos recebeu, durante todo o ciclo vital (RABELLO; PASSOS, 2012).

A aprendizagem é um processo contínuo que ocorre durante toda a vida do indivíduo, desde a mais tenra infância até a mais avançada velhice. Normalmente uma criança deve aprender a andar e a falar; depois a ler e escrever, aprendizagens básicas para atingir a cidadania e a participação ativa na sociedade. Já os adultos precisam aprender habilidades ligadas a algum tipo de trabalho que lhes forneça a satisfação das suas necessidades básicas, algo que lhes garanta o sustento.

As pessoas idosas embora nossa sociedade seja reticente quanto às suas capacidades de aprendizagem podem continuar aprendendo coisas complexas como um novo idioma ou ainda cursar uma faculdade e virem a exercer uma nova profissão.

O desenvolvimento geral do indivíduo será resultado de suas potencialidades genéticas e, sobretudo, das habilidades aprendidas durante as várias fases da vida. A aprendizagem está diretamente relacionada com o desenvolvimento cognitivo. (MOTA, 2012)

As passagens pelos estágios da vida são marcadas por constante aprendizagem. “Vivendo e aprendendo”, diz a sabedoria popular. Assim, os indivíduos tendem a melhorar suas realizações nas tarefas que a vida lhes impõe. A aprendizagem permite ao sujeito compreender melhor as coisas que estão à sua volta, seus companheiros, a natureza e a si mesmo, capacitando-o a ajustar-se ao seu ambiente físico e social (MOTA, 2012).

A teoria da instrução de Jerome Bruner (1991), um autêntico representante da abordagem cognitiva, traz contribuições significativas ao processo ensino-aprendizagem, principalmente à aprendizagem desenvolvida nas escolas. Sendo uma teoria cognitiva, apresenta a preocupação com os processos centrais do pensamento, como organização do conhecimento, processamento de informação, raciocínio e tomada de decisão. Considera a aprendizagem como um processo interno, mediado cognitivamente, mais do que como um produto direto do ambiente, de fatores externos ao aprendiz. Apresenta-se como o principal defensor do método de aprendizagem por descoberta (insight) (MOTA, 2012).

2.2 A Criança e a Leitura

Historicamente a concepção de infância vem passando por várias modificações e evoluções. De acordo com Zilberman (2006) esse conceito de criança só serviu para mascarar as qualidades que elas possuem e diminuir sua inserção social. (GREEN, 1997, p. 2)

Segundo Carletti (2007), a leitura é o meio crucial para a aquisição de saberes na formação de um cidadão crítico para atuar na sociedade. O ato de ler é uma forma magnífica de aprendizagem:

[...] Durante o processo de armazenagem da leitura coloca-se em funcionamento um número infinito de células cerebrais. A combinação de unidade de pensamentos em sentenças e estruturas mais amplas de linguagem constitui, ao mesmo tempo, um processo cognitivo e um processo de linguagem. A contínua repetição desse processo resulta num treinamento cognitivo de qualidade especial (CARLETI, 2007, p. 2).

A prática da leitura se faz presente em nossas vidas desde o momento em que começamos a compreender o mundo à nossa volta. A preocupação com a leitura esteve sempre muito presente por se tratar de um instrumento essencial em nossa sociedade. Não dá para viver sem saber ler e isso não

significa somente decodificar letras e símbolos, mas sim fazer a leitura do mundo que nos cerca, em todos os seus aspectos.

A leitura está presente em nossas vidas de forma muito intensa, ela está relacionada a muitas de nossas atividades, no trabalho, lazer ou mesmo em nossa rotina, como fazer compras ou ler um bilhete, ler uma placa de trânsito, tomar um ônibus.

Lemos jornais para nos informar sobre o mundo a nossa volta, rótulos de produtos para identificar seus ingredientes e prazos de validade, bulas de remédios, manuais para saber como utilizar algum produto, lemos e-mails, nos comunicamos nas redes sociais para interagir com as pessoas, lemos romances e contos para nos distrair.

A leitura é um dos meios mais importantes para a construção de novas aprendizagens, possibilita o fortalecimento de ideias e ações, permite ampliar conhecimentos e adquirir novos conhecimentos gerais e específicos, possibilitando a ascensão de quem lê a níveis mais elevados de desempenho cognitivo, como a aplicação de conhecimentos a novas situações, a análise, a crítica e reflexão de textos e a síntese de estudos realizados.

É algo importantíssimo para a aprendizagem humana, pois é através dela que podemos enriquecer nosso vocabulário, obter conhecimento, dinamizar o raciocínio e a interpretação. Com a leitura, o leitor desperta para novos aspectos da vida em que ainda não tinha pensado, desperta para o mundo real e para o entendimento do outro ser. Assim a visão de mundo se amplia.

Em relação à comunicação, percebemos que também adquire maior fluência através da prática da leitura. De acordo com Cardoso e Pelozo (2007), a leitura desenvolve a capacidade intelectual do indivíduo e a criatividade e deve fazer parte do cotidiano.

Os primeiros contatos da criança com a leitura são de fundamental importância para suas percepções futuras, pois agem na formação de um ser humano crítico, capaz de encontrar as possíveis resoluções para os problemas sofridos pela sociedade a qual faz parte. Desse modo, a reflexão sobre o ensino e incentivo da leitura é indispensável nos dias de hoje.

Kriegel (2002) afirma que ninguém se torna leitor por um ato de obediência, ninguém nasce gostando de leitura. É necessário portanto ter a influência dos adultos como referência. Um exemplo: num ambiente, onde os pais lêem, as crianças desde cedo aprendem a gostar de ler também.

Para Bamberger (1987, p. 92) o desenvolvimento de interesses e hábitos permanentes de leitura é um processo constante, que começa no lar, aperfeiçoa-se sistematicamente na escola e continua pela vida afora, através das influências da atmosfera cultural geral e dos esforços conscientes da educação e das escolas.

Assim como tudo na vida, aprendemos por exemplos, por imitação. As crianças aprendem pelo exemplo, por isso pais e professores que leem, transferem para os filhos e alunos o gosto pela leitura.

O hábito da leitura, por diversas vezes, pode também ser iniciado na escola, a qual tem como função desenvolver o estímulo à leitura, a busca pelo saber oferecendo meios que chamem a atenção do aluno para um despertar do desejo de conhecer.

Cardoso e Pelozo (2007) afirmam que nos primeiros anos de escolarização o aluno precisa ser incentivado, motivado a ler, para que se torne em breve um leitor autônomo e criativo.

Como já dito anteriormente, o período de iniciação escolar, é primordial na percepção que a criança irá ter ao longo de sua trajetória escolar pelos livros. O trabalho com a leitura precisa ser visto, principalmente com alunos dos anos iniciais, que acabam construindo o gosto pelo ato de ler, como algo, sobretudo prazeroso, de extrema importância.

2.3 Problemas de Aprendizagem

As dificuldades de aprendizagem são problemas neurológicos que afetam a capacidade cerebral para entender, recordar ou comunicar as informações. As dificuldades de aprendizagem não são aparentes, mas, podem prejudicar a criança na escola, a criança que tem alguma dificuldade não quer dizer que ela não saiba nada, pois o educando pode saber de tudo, mas não compreender determinados assuntos, como não reconhecer as letras.

Os tipos de deficiências que mais tendem causar problemas são aqueles que afetam a percepção visual, o processamento da linguagem, as habilidades motoras finas e a capacidade para focalizar a atenção.

Os autores Smith e Strick (2001) destacam outros comportamentos Problemáticos como fraco alcance da atenção, dificuldade para seguir instruções; imaturidade social; dificuldade com conversação; inflexibilidade; fraco planejamento e habilidade organizacionais, distração; falta de destreza; falta de controle dos impulsos.

As questões educacionais que mais têm preocupado os profissionais ligados ao ensino, referem-se aos altos índices de evasão e reprovação escolar que têm sido registrados nas escolas municipais e estaduais e o grande número de criança que têm recorrido a tratamento psicopedagógico com dificuldade de aprendizagem (MORAES, 2001, p. 29). A noção de distúrbio de aprendizagem está diretamente ligada ao desempenho acadêmico.

É exatamente na situação escolar, de ensino formalizado, baseado em programas e em controles, com procedimentos de avaliação, que os problemas de aprendizagem podem aparecer mais claramente. Eles são caracterizados por dificuldades principalmente na aquisição da linguagem falada, da escrita e do cálculo, os distúrbios ou transtornos de aprendizagem e são um grande desafio para a educação e para os profissionais da área do desenvolvimento infantil, entre eles o professor, o psicólogo, o fonoaudiólogo.

Um número muito grande de crianças tem sido apontado como apresentando dificuldades no processo de aprendizagem, principalmente da língua escrita (ZORZI, 2000). Porém, esta situação não é só no Brasil que ocorre, e sim é um grande problema para os educadores de todo o mundo. Mesmo em países desenvolvidos, como os Estados Unidos, estima-se que, no mínimo, 20 a 30% dos jovens estudantes têm dificuldades acima da média para tal aprendizagem (LYON, 1999).

Em relação ao Brasil, como aponta Zorzi (2003), considerando-se dados do INEP (2002), uma população de mais de quarenta milhões de crianças e jovens compõe o universo de estudantes frequentando o ensino fundamental, que vai até a 8ª série. Deste total, cerca de vinte e cinco milhões estão cursando o ensino fundamental de 1ª a 4ª série, em sua grande maioria atendida pela rede escolar pública. E em relação ao desempenho escolar deste grande número de estudantes, os números apontam que cerca de 40%, ou mais, estão tendo dificuldades de aprendizagem.

De quem é a culpa? Sociedade, governo, escolas, professores, alunos, famílias? Esse índice é muito alto, e ele poderia ser atribuído às adversidades das condições sociais e econômicas no Brasil. Porém, o que é mais grave é o fato de que, os demais estudantes (60%), embora não sejam considerados como portadores de dificuldades, estão apresentando, em sua maioria, um baixo rendimento escolar.

Alguns destes dados vêm de encontro aos resultados de pesquisa realizada por Zorzi et al (2004). Neste trabalho, a partir da análise de hábitos e atitudes de 268 escolares frequentando desde a primeira até a quarta série de escolas da rede particular de ensino da cidade de São Paulo, constatou-se que, deste total, 14,55% apresentavam o que pode ser considerado um perfil de leitor muito ativo; 38,08% possuíam características de leitor ativo e 47,39% um perfil de leitor pouco ativo.

A pesquisa demonstrou que, quase a metade das crianças não possuía atitudes e hábitos favoráveis em relação ao ato de ler. E a escola particular não atingiu um bom resultado em formar hábitos de leitura e estudo favoráveis ao longo das séries. Isso significa que as atividades escolares destinadas a desenvolver leitores não parecem ter atingido seus objetivos, o que se confirma pelo número de leitores pouco ativos aumentou a partir da segunda série em vez de aumentar, como seria o esperado.

Estes fatos fundamentais que dizem de nossa realidade educacional levam-nos a refletir o que estaria causando esta situação que, dada sua configuração, nos leva a reflexões de ordem social, política, econômica como também de ordem metodológica e de aprendizagem.

2.4 O professor mediador e a aprendizagem

O professor é na verdade, um gestor da sala de aula, porém em sua experiência enquanto aluno teve o modelo autoritário, detentor do saber, numa relação vertical que ditava as regras e exigia conteúdo.

Muitos professores cresceram nestes moldes e, alguns apenas nos tempos atuais, se adequaram as práticas pedagógicas mais adequadas, percebendo assim as necessidades de mudança e se abriram ao novo tornando-se, assim, um facilitador, um mediador entre conhecimento e o aluno, numa relação horizontal, de troca, onde o aluno pode ser ouvido, não mais um modelo autoritário e sim, pode-se dizer um líder que motiva, estimula, proporciona e favorece as crianças oportunidades e recursos necessários durante este processo de ensino aprendizagem.

É fundamental que o educador tenha uma preparação adequada, ou que invista em sua capacitação permanente para que venha a dedicar-se na arte de ensinar, sendo assim uma ponte entre o conhecimento real (que a criança possui) ao que ela pode vir a conhecer (zona de desenvolvimento proximal), ou seja o professor tendo o domínio do conteúdo, conhecendo bem o seu aluno, sua turma, e apaixonado pelo que faz, busca todos os recursos para garantir a criança o direito de aprender e de transformar informações e experiências em conhecimento.

É necessário que o professor analise constantemente sua prática e reflita sobre as teorias que embasam este processo para seja assim um mediador, um facilitador do processo.

O professor facilitador ou mediador atua tendo presente alguns aspectos importantes: procurar aproximar conceitos através de atividades mais concretas que os alunos possam vivenciar e refletir sobre a mesma e assim criar hipóteses, analisar e refletir de forma crítica sobre os conceitos; favorecer a interação entre os alunos e os recursos e métodos necessários para que ocorra através da experiência a construção do conhecimento.

Reclama-se que os alunos não se interessam por ler (não têm o hábito de leitura) ou só leem quando são obrigados e pressionados pelo professor e que não entendem os textos, pois apresentam dificuldades de compreensão e interpretação dos textos, o que os prejudica em todas as matérias como: história, geografia, ciências, etc.; já que são baseadas em textos didáticos.

Os pais dizem que em casa os filhos não leem e passam o tempo em frente à TV, internet, celular e videogame. Mas será que os pais também estão dando exemplos de leitura? Além disso, dizem que não sabem como fazer para que os filhos se interessem pela leitura, mas como saber se, na escola, que era para se estimular a leitura, já que é nela que se forma o cidadão crítico e ativo, muitas vezes, os professores não sabem como fazê-lo?

Para se formar um leitor, temos que distinguir entre formação e leitura, formar e ler; pensar e refletir sobre o que se leu e se modificar, absorver o que será útil e necessário para o seu crescimento, e não apenas passar para o outro o que acaba de ler sem qualquer reflexão ou questionamento.

O educador do novo milênio precisa criar um ambiente escolar de letramento, trazendo para a escola, variações textuais, ou seja, revistas, rótulos, embalagens, documentos, cédulas, talões de cheque, notas fiscais, passagens de transportes, entre outros.

Quando os professores favorecem discussões e debates sobre textos lidos em classe, não se limitando às tradicionais perguntas didáticas, obtêm-se resultados

surpreendentes. Embora o debate seja uma atividade essencialmente argumentativa, com exigências cognitivas de raciocínio, isso permite que quanto mais cedo isso seja trabalhado, mais cedo se dará o nível de letramento; pois quando dominamos o assunto, então a escrita acontece com muita facilidade.

CONCLUSÃO

Como é a nossa sociedade? Vivemos sem dúvida, atualmente em uma sociedade grafocêntrica, na qual a leitura e escrita ocupam todos os espaços sociais e que cada vez mais o ato de ler e a mediação deste ato se faz importantíssimo na sociedade.

Nos dias de hoje, exercitar a leitura engloba a inclusão de vários saberes, além de reunir práticas pedagógicas, admitir habilidades específicas ao ato de ler e envolver conhecimentos sobre noções de produção de sentidos e de códigos, pois o ensinar, o aprender, e o ler são as primeiras bases do processo de conhecer. Não existe outro caminho para uma integração total com o mundo que nos cerca se não entendermos os códigos de comunicação.

A leitura é uma atividade na qual se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor. E dessa maneira, exige deste leitor, bem mais que o conhecimento único e exclusivo do código linguístico, uma vez que o texto não é simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo.

A leitura é uma atividade de produção de sentido. Como é difícil passar ao aluno essa indivisibilidade de decodificação associado ao sentido, ao contexto, com vistas nestes apontamentos e remetendo a escola como o local de aquisição de conhecimentos é notável a importância da mediação do professor no ato de ler, sendo que o conhecimento e a construção do conhecimento pelos alunos são tidos como compromisso primeiro de todo professor e esses processos são permeados pela leitura.

Por fim, ressalta-se que, através das reflexões apresentada nessa pesquisa, pode-se perceber o tanto que é importante o papel do professor no processo ensino –aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências. Petrópolis: Vozes, 1998.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da Educação. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília, 1997.

BATISTA, Rosa. A rotina no dia a dia da creche: entre o proposto e o vivido. Florianópolis,SC. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina,1998.

BAMBERGER, Richard. Como incentivar o hábito de leitura. São Paulo: Ática, 1988.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil/Ministério da Educação e do Desporto. Secretária da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei n. 8.068, de 13/07/1990: Constituição e Legislação relacionada. São Paulo, Cortez, 1991.

_____. Senado Federal. Constituição da República Federal do Brasil. Imprensa Oficial, Brasília, D.F, 1988.

_____. “Lei 9.394, de 20.12.96, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional”. Diário Oficial da União, Ano CXXXIV, n.248, 23.12.1996, p.p.27833 – 27.841.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução Ceb nº 1, Conselho Nacional de Educação. Brasília, 7 de abril de 1999.

CARDOSO, Giane Carrera & Pelozo, Rita de Cássia Borguetti. A importância da leitura na formação do indivíduo. Editora FAEF, Revista Científica Eletrônica de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas de Garça. Ano V – Número

09 – Janeiro de 2007, Garça/SP. Disponível em: <http://www.revista.inf>. Acesso em 02/06/2014.

CARLETI, Rosilene Callegari. A leitura: um desafio atual na busca de uma educação globalizada. ES, 2007; Disponível em <http://www.univen.edu.br/revista>. Acesso em junho de 2014.

DELMANTO, Dileta. A leitura em sala de aula. Almanaque do Programa Escrevendo o Futuro. Ano III. Nº 7. 2009. Disponível em: www.construirnoticias.com.br. Acesso em 17 de julho de 2014.

FERREIRO, E. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez, 1982.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler em três artigos que se completam. 23ª Ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREITAS, Eduardo de. Professor incentivador da Leitura. Canal do Educador. 2009. Disponível em: <http://educador.brasilecola.com>. Acesso em 05 de julho de 2014.

FUSARI, J. C.: O papel do planejamento na formação do educador. São Paulo, 1993.

GARTNER, Howard. Inteligência: um conceito reformulado. São Paulo: Objetiva, 2000.

KRIEGL, Maria de Lourdes de Souza. Leitura: um desafio sempre atual. Revista PEC, Curitiba. 2002. 20

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org.). Jogos Infantis: o Jogo, a criança e a educação. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. São Paulo: Atlas, 1993.

LAHIRE, B. Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável. São Paulo: Ed. Ática, 1997, p.17.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos, Para quê? 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MOTA, Claudia da Costa. Programa de atendimento equoterápico nos distúrbios de aprendizagem (paeda). XII Congresso Internacional De Equoterapia. Brasília – DF. 2006

MURCIA, Juan Antônio Moreno (Org). Aprendizagem através do jogo. Porto Alegre: Artmed, 2005.

NEY, Alfredina. et al. Biblioteca Escolar: estrutura e funcionamento. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (Org.). Educação infantil: fundamentos e métodos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, V. B. (ORG). Introdução In: O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. Petrópolis: Vozes, 2000.

PALMQUISTES, T.: A natureza íntima da educação científica. São Paulo, 1897.
PASSOS, I.: Lições de didática. São Paulo, Papirus, 2000.

PAIVA, Maria da Graça Gomes (Org.) Avaliação: Novas tendências, novos paradigmas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1996.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIAGET, J. Seis estudos de Psicologia. Rio de Janeiro: Forense, 1969.

PIAGET, J. Psicologia e Epistemologia. Rio de Janeiro: Forense, 1980.

PIAGET, J.; INHELDER, B. A psicologia da criança. 17ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

QUEIROZ, Tânia Dias. Dicionário prático de pedagogia. São Paulo: Rideel, 2003.

RABELLO, E.T. e PASSOS, J. S. Vygotsky e o desenvolvimento humano. Disponível em <<http://www.josesilveira.com>> no dia 15 de junho de 2014.

REDIN, E. Representação da criança e prática pedagógica da pré-escola. Educação e Realidade. Porto Alegre: v.3, n. 1, jun. 1988

REGO, T. C. Memórias de escola: cultura escolar e constituição de singularidades. Petrópolis, RJ: Vozes. 2003

SANTOS, K.J.A. Fundamentos da Educação Infantil. Fundação Hermínio Ometto. Araras. p. 21,31,80. 2008.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. (Org.). Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVA, José Maria da; SILVEIRA, Emerson Sena da. Apresentação de trabalhos acadêmicos: normas e técnicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, Magda. Linguagem e escola: uma perspectiva social. 15. ed. São Paulo: Ática, 1997.

SOARES, Magda. O que é letramento e alfabetização. Disponível em: www.moderna.com.br/artigos/pedagogia/0009, acesso em 20/07/2014.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. Pensamentos e linguagens. São Paulo, Martins Fontes, 1993.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 9ed. São Paulo: Ícone, 2005. Autores Associados, 2000.

NEY, Alfredina. et al. Biblioteca Escolar: estrutura e funcionamento. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

IMPLICAÇÕES DA INDISCIPLINA EM SALA DE AULA EM RELAÇÃO AO DESEMPENHO DOS ALUNOS

Valdete Aparecida Zanini Magalhães³

RESUMO

A disciplina em sala de aula é um aspecto da educação que envolve os alunos e que sempre preocupou os educadores, assim como os pais. Nesse entendimento, foi proposto realizar um estudo bibliográfico, qualitativo e descritivo em que, trouxe como objetivo: realizar uma investigação sobre as implicações da indisciplina em sala de aula e o desempenho dos alunos no Ensino Médio. A descrição do que acontece em sala de aula, compilada e discutida sob a ótica de diversos autores renomados sobre o assunto, permitiu que essa abordagem descrevesse a necessidade de pesquisar sobre o ambiente escolar no Ensino Médio, onde todos os participantes trabalhassem harmoniosamente, tanto para que o professor possa desenvolver como um profissional, bem como para que os alunos realizem ações naturais e atividades adequadas. O resultado do estudo apontou que para melhorar o ambiente escolar é o desafio mais relevante, embora esteja menos ao alcance de cada professor individualmente. A indisciplina e conseqüentemente a perda de autoridade, são provavelmente, os maiores desafios que os professores enfrentam no dia a dia para alcançar o desempenho dos alunos. A indisciplina em sala de aula parece ser a principal causa desse efeito, ao contrário de toda lógica que, além de maus resultados acadêmicos, traz consigo outras conseqüências adversas. A disciplina em sala de aula se refere aos métodos usados para ajudar os alunos a entenderem o que é um comportamento apropriado para um ambiente escolar. Ensinar os alunos a se comportar corretamente melhora a qualidade do aprendizado, permite que o desempenho dos alunos seja alcançado com sucesso.

Palavras-chave: Indisciplina. Desempenho. Ensino Médio.

3 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.

ABSTRACT

Classroom discipline is an aspect of education that involves students and has always concerned educators as well as parents. In this understanding, it was proposed to carry out a bibliographical, qualitative and descriptive study in which the objective was: to carry out an investigation on the implications of indiscipline in the classroom and the performance of students in high school. The description of what happens in the classroom, compiled and discussed from the perspective of several renowned authors on the subject, allowed this approach to describe the need to research the school environment in High School, where all participants worked harmoniously, both for that the teacher can develop as a professional, as well as for the students to perform natural actions and appropriate activities. The result of the study pointed out that to improve the school environment is the most relevant challenge, although it is less within the reach of each individual teacher. Indiscipline and consequently the loss of authority are probably the biggest challenges that teachers face in their daily lives to achieve student performance. Indiscipline in the classroom seems to be the main cause of this effect, contrary to any logic that, in addition to poor academic results, brings with it other adverse consequences. Classroom discipline refers to methods used to help students understand what is appropriate behavior in a school setting. Teaching students to behave correctly improves the quality of learning, enables student performance to be successfully achieved.

Keywords: Indiscipline. Performance. High school.

1. INTRODUÇÃO

O desempenho do aluno é um aspecto utilizado, em muitos casos, como termômetro do aproveitamento do trabalho elaborado pelo professor (GARCIA, 2019; PARRAT-DAYAN, 2018; SANTOS, 2016). De acordo com a literatura especializada, o desempenho acadêmico depende de fatores como estilos intelectuais, estratégias de aprendizagem ou a disciplina que se refere ao comportamento dos alunos.

Nesse sentido, Antunes (2015) e Aquino (2016) apontam que muitos professores pensam que uma aula disciplinada é um dos indicadores mais importantes do sucesso no ensino, opinião está também compartilhada por outros autores, que para superar essas desvantagens disciplinares em sala de

aula, Longarezi (2017) e Xavier (2018) colocam que sem dúvida, o educador para conseguir que os alunos melhorem significativamente seu desempenho e tenham mais sucesso, além de melhorar a convivência social entre alunos e alunos e assuntos que os cercam em seu cotidiano e acabar com os problemas gerados pela indisciplina, uma das soluções possíveis para este problema é a busca de estratégias através das quais seja atendido o interesse dos educandos, mas sobretudo proporcionar-lhes espaços de aprendizagem, necessidade que estes requerem para um melhor desenvolvimento integral.

A disciplina escolar não é principalmente uma questão de falhas e fracassos no comportamento dos alunos ligados a uma ampla e heterogênea variedade de causas extraescolares (por exemplo, marginalização, consumo de álcool, etc.), mas sim, sem ignorar a existência desses problemas, a disciplina escolar também deve ser vista como um referencial positivo, na medida em que orienta sobre o que e como agir no cotidiano escolar, com o objetivo de viabilizar e otimizar os processos de ensino-aprendizagem.

Além disso, a área de maior interesse na disciplina escolar deve ser a chamada área instrucional, a única em que, realmente, a comunidade educativa-escolar tem capacidade de influenciar; as demais, que podem ser chamadas de áreas extracurriculares, só podem ser abordadas de forma indireta e com um nível de eficácia que não pode ser determinado, a priori, pela escola e seus profissionais. Assim, a primeira abordagem refere-se à natureza eminentemente positiva e basicamente instrutiva da disciplina escolar, em comparação com o tratamento comum que normalmente é feito sobre esta questão (HOFFMANN, 2018).

Com tudo isso, considera-se valioso ampliar a perspectiva de estudo da indisciplina e sua previsão em relação ao desempenho acadêmico, visto que se constitui, na atualidade, uma das questões mais prementes de todas aquelas que compõem o panorama educacional, ao extremo de poder afirmam que a

indisciplina, ou melhor, os problemas indisciplinares nas salas de aula são a causa do baixo desempenho acadêmico dos alunos (PARRAT-DAYAN, 2018).

Ressalta-se que o interesse pela tipologia e diversidade de comportamentos que alteram a ordem em sala de aula tem sido objeto de estudo em diversas fases da vida acadêmica. Essas análises ajudam a compreender não apenas a evolução do assunto na comunidade escolar, mas também algumas mudanças apresentadas nas perspectivas de análise que concernem ao desenvolvimento do aluno.

É importante destacar, mesmo quando o professor enfrenta problemas disciplinares cada vez mais graves e frequentes em sala de aula, (como destruição de material escolar, conversas paralelas, interrupção do professor, brigas e agressões, desobediência às regras, inibição de tarefas e atividades escolares), para citar apenas alguns exemplos, o a ajuda para resolvê-los é pouco fundamentada ou formal e quase nunca sistemática, documentada e baseada em estudos empíricos anteriores. Os professores confiam repetidamente em conhecimentos baseados em opiniões e ideologias e nos meios imediatos de que dispõem para resolver tais situações (LONGAREZI, 2017).

Por outro lado, o conhecimento e a implementação do valor da disciplina desempenham um papel relevante no desenvolvimento do conhecimento e na aquisição de competências para a vida. No entanto, a sua análise como elemento marcante nas relações daqueles que compõem a comunidade educativa, tem sido insuficiente, fundamentalmente em relação ao Ensino Médio, visto que nesta fase escolar os alunos encontram-se em idades vulneráveis à mudança de comportamento, “visto que se encontram num período de transição da adolescência para a idade adulta” (GARCIA, 2019).

É importante mencionar que atualmente o professor está preparado para exercer seu papel formador e transformar os modos de comportamento de

seus alunos dentro da instituição de ensino. Quando se analisa os modos de comportamento dos alunos nas instituições escolares, verifica-se que os comportamentos inadequados não estão associados à "indisciplina ou má conduta", mas sim que existe um grupo de alunos que apresenta vários problemas, para os quais é necessário atender de forma particular.

Por outro lado, os educadores devem trabalhar com estratégias que devem garantir uma mudança na dinâmica da comunidade educacional, levando em consideração o diagnóstico e a caracterização psicopedagógica dos alunos, em benefício das mudanças comportamentais. Por isso, a promoção do valor da disciplina no contexto escolar deve desenvolver normas e relações de convivência saudável, visando estimular competências positivas e corrigir aquelas que não beneficiam a harmonia, o respeito e a solidariedade em toda a comunidade educativa e que atrapalha o desempenho dos alunos. Este estudo trouxe como objetivo: realizar uma investigação sobre as implicações da indisciplina em sala de aula e o desempenho dos alunos no Ensino Médio.

2. ESCLARECIMENTOS SOBRE A DISCIPLINA NA ESCOLA

As investigações realizadas sobre o comportamento humano têm sido objeto de estudo por diferentes ciências sociais e humanísticas que partilham um objetivo comum, o de conhecer e identificar os modos de ação dos indivíduos, a fim de orientar o seu comportamento cumprindo os requisitos necessários que são impostas na sociedade em que vive, sendo este sujeito o centro de análise para verificar os conflitos e soluções que se manifestam entre ser e deve ser, saber fazer, saber ser e valer (PARRAT-DAYAN, 2018).

Essas relações estão intimamente ligadas nas interações entre o conjunto de ideias, julgamentos, princípios, crenças, costumes, normas, tradições e sentimentos, que o homem possui a partir da análise das relações e condições sociais (consciência individual) e consciência social; manifestando uma caráter norteador e regulador do comportamento que possibilita a

atividade avaliativa deste, pois o ser humano e a sociedade, para seu bom funcionamento, devem possuir regulamentos, normas e regras, que contemplem o comportamento social e individual, de forma a cumprir os objetivos propostos. Neste contexto, cada um dos indivíduos que compõem a sociedade deve cumprir as regras e responsabilidades que a sociedade tem para com eles e, ao mesmo tempo, prestar contas aos seus pares das decisões que tomam e do que se faz (SANTOS, 2016).

No processo escolar, a aquisição de conhecimentos do aluno ou grupo de alunos numa perspectiva diferente, ou seja, não apenas orientada para conteúdos de aprendizagem, mas também como da parte da formação humana. Dessa forma, hoje o ser humano em processo de desenvolvimento enfrenta todos os tipos de desafios, por isso, é necessário que o ensino-aprendizagem ocorra em um contexto baseado no desenvolvimento das capacidades necessárias para que o indivíduo se desenvolva com sucesso na sociedade (XAVIER, 2018).

[...] Este processo educativo deve ocorrer a partir do ensino de processos e recursos materiais, tecnológicos, físicos, intelectuais, cognitivos e emocionais para que o aluno em formação, esteja em um futuro preparado para conhecer, interpretar e transformar a realidade em que se encontra imerso (XAVIER, 2018, p. 79).

Nesse entendimento, segundo o autor, o processo educativo deve compreender todo e qualquer recursos, métodos, estratégias, meios tecnológicos para transformar situações, que porventura, possam ocorrer no ambiente escolar em se tratando da indisciplina. Normalmente, o aluno que não frequenta determinada aula, ou participa de conversas paralelas, tem que sair da sala por qualquer motivo, e não se preocupa em ter as informações necessárias sobre os temas abordados e analisá-los, acumula lacunas em seus conhecimentos, portanto isso terá repercussões e acarreta até mesmo a evasão escolar temporária ou definitiva.

Pesquisadores como García (2019), Fragelli (2018) e Longarezi (2017) partem do critério de que a disciplina tem múltiplas definições, algumas associadas como ciência ou arte, outros a analisam como a instrução dada por um indivíduo em torno de algumas doutrinas e a forma como a põe em prática, ou seja, a disciplina que lhe permite atuar de forma autônoma até que as metas e objetivos propostos sejam atingidos.

Da mesma forma, Tavares (2016) e Pinto (2014) partem do critério de que a disciplina não se aplica apenas a grandes fins, mas se manifesta em todos os momentos. É utilizado pelos pais na formação dos filhos e, geralmente, associam-no ao castigo, sem ter em conta que a disciplina está associada à formação e à educação no contexto social. Além disso, cabe destacar que, no ambiente escolar, a disciplina também se manifesta como um conjunto de regras da instituição que os alunos devem seguir de forma responsável para que o aprendizado e o relacionamento dos alunos com a comunidade educacional sejam bem-sucedidos.

García (2019) e Xavier (2018) consideram que professores e alunos devem cumprir com responsabilidade o código interno de conduta, que é conhecido como regulamento escolar. Sobre este aspecto, é válido esclarecer que esses protagonistas do processo pedagógico que se desenvolvem na escola, cumprem as normas e regulamentos, chama-se disciplinado, ou seja, segue disciplina ou bom comportamento, ao não cumpri-los é conhecida como indisciplina, uma vez que a ordem e a harmonia estabelecidas com a regulamentação não deve ser alteradas.

Fragelli (2018) refere que a disciplina se centra no estabelecimento escolar, a partir do cumprimento de um conjunto de regras criadas com o propósito de uma aprendizagem bem-sucedida e de convivência. Na abordagem formativa, a disciplina é entendida como uma aprendizagem contínua do próprio papel e das responsabilidades a ele associadas. Desse modo, na convivência escolar, a disciplina torna-se formativa diante da

necessidade de se estabelecer um ambiente de ensino-aprendizagem saudável e bem-sucedido e ao mesmo tempo formar indivíduos capacitados, capazes de dar conta das múltiplas demandas que a sociedade lhes imporá no futuro.

A disciplina como valor foi abordada por Antunes (2015) ao afirmar que dentro do ambiente educacional, existem regras básicas de funcionamento, e a atribuição de papéis para o cumprimento dos objetivos, tanto que a disciplina é a apropriação do papel que cada pessoa deve desempenhar dentro da comunidade educacional.

Ao mesmo tempo, Hoffmann (2018) indica que no ser humano, os valores têm dois espaços de ação, um é o interno, que tem a ver com a parte reflexiva ou experiencial e o segundo é a parte externa ou comportamental, dentro deste quadro é a dimensão ou comportamento externo, que está intimamente relacionado à disciplina do aluno.

Entre outros valores, pode-se destacar que um indivíduo disciplinado valoriza a persistência, a responsabilidade, o respeito, a justiça e a colaboração". (AQUINO, 2016). Da mesma forma, cabe destacar que a disciplina como marco regulatório da ação dos alunos, constitui um valor muito importante, que deve ser formado, pois não contribuirá apenas no campo educacional e no ambiente de ensino-aprendizagem, mas também se projetará na família, no trabalho e no futuro social do ser humano. Nesse contexto, Magalhaes (2019) discorre que:

[...] A disciplina é fundamental para todo aprendizado, sendo essencial também para o bem-estar e a harmonia em qualquer ambiente de aprendizado, entre estudantes, professores e administração. É por isso que é sempre necessário que a disciplina seja instilada na sala de aula para tirar o melhor proveito dos alunos. A disciplina é uma qualidade altamente desejável do ser humano ou grupo social (MAGALHÃES, 2019, p. 36).

O comportamento convencional é um protótipo social que rege a vida dos membros de uma comunidade. A escassa prática de valores, como disciplina, afeta a ordem institucional, o trabalho docente, a segurança, a

harmonia, etc. No campo educacional, o não cumprimento das normas internas implica ser indisciplinado e, fundamentalmente, consiste em uma alteração comportamental negativa (GARCÍA, 2015).

Portanto, as regras de convivência e disciplina são necessárias em todas as sociedades para que possam alcançar seus objetivos. As escolas não são exceção, por isso também devem organizar as condições em que ocorre o desenvolvimento de seus comportamentos e objetivos. As normas são um elemento essencial na convivência para educar em um clima de cordialidade e respeito, e devem ser entendidas como um conjunto de estratégias que visam a formação de um modelo voltado para a socialização e a aprendizagem.

2.1. A indisciplina não permite o bom desempenho do aluno

A indisciplina de acordo com Pinto (2014) é um comportamento destrutivo que não promove a paz e a convivência na sociedade. Esse comportamento é um câncer para muitas nações do mundo, pois é uma ameaça à vida de jovens. Muitos esforços têm sido feitos por vários líderes mundiais para reduzir essa crescente notoriedade, principalmente entre os escolares, mas infelizmente pode-se observar que a indisciplina não tem sido capaz de combater por uma série de fatores que não ajudam a erradicá-la.

A indisciplina segundo Lopes (2013), está presente nas escolas do país, por isso devem ser tomadas medidas para intervir nesses casos que prejudicam o desenvolvimento curricular normal. Os maus comportamentos dos alunos refletem a pouca prática de valores, motivos esses que não permitem o bom desenvolvimento do ensino-aprendizagem, devido aos problemas que surgem.

Falar da indisciplina conforme Hoffmann (2018), no Ensino Médio, jovens que já passaram da adolescência, parece não concordar, mas é o que está acontecendo nas salas de aula dessa modalidade de ensino; isso se deve, em

muitos casos, à pouca responsabilidade que os jovens demonstram quando vão a um ambiente educativo. Segundo Fragelli (2018):

[...] No Ensino Médio, a indisciplina pode ser observada de diferentes maneiras, seja porque o aluno está atrasado, por conversa paralelas, outro motivo é ficar atento às notificações que chegam ao seu celular e tentar responder. Às vezes ele não pretende assistir às aulas então começa a incomodar os colegas; o professor chama a atenção e o aluno responde de forma inadequada, então o professor é forçado a pedir que ele saia da sala de aula (FRAGELLI, 2018, p. 43).

Para o autor, a indisciplina dos alunos resulta em situações prejudiciais para o desempenho normal de seus estudos, devido à falta de maturidade. Em outras palavras, a palavra indisciplina é entendida como falta de disciplina, ou seja, a ausência total de comportamentos adequados que devem ser observados seja em casa, na instituição de ensino ou em qualquer lugar que o indivíduo esteja. Se em algum desses contextos o indivíduo não respeitar as regras de comportamento que deve ter, pode ser considerado indisciplina. Para Magalhães (2019):

[...] A indisciplina escolar no ensino médio e técnico, assim como nas demais etapas do ensino, deve ser tratada de forma muito própria; uma vez que, atinge não só os professores e alunos, mas também atinge a família e a própria escola. Afinal a indisciplina dificulta o desenvolvimento das aulas, prejudica a construção das relações interpessoais no ambiente escolar, assim como tem grande influência na socialização ou não dos alunos (MAGALHÃES, 2019, p. 39).

Segundo a autora, a indisciplina afeta muito o que o aluno deseja alcançar, pois ser irresponsável, desorganizado, não saber controlar os impulsos, não respeitar regras, são fatores atenuantes que dificultam a capacidade perceptível de atingir objetivos. Ser indisciplinado resulta em situações prejudiciais que prejudicam o desenvolvimento normal de qualquer atividade, o que em muitos casos pode ser atribuído à imaturidade, ou ao fato de a pessoa não ter desenvolvido seu convívio social.

A indisciplina, na opinião de García (2019), é um tipo de comportamento que se desvia do que é geralmente aceito pelas regras, visto em

quase todas as facetas da sociedade; em casa, em escolas, lugares públicos e religiosos.

Xavier (2018) afirma que a indisciplina nas escolas se tornou um problema geral. A indisciplina hoje é comum entre os alunos, e também enfatiza que os eventos de indisciplina são observados em todos os lugares e que esse comportamento exige a aplicação de sanções, pelo fato que não corresponde às normas e valores da sociedade.

Por outro lado, Longarezi (2017) acredita que indisciplina são todas as ações, palavras, atitudes e gestos de rebelião que impedem as normas disciplinares estabelecidas em uma instituição de ensino, ou que representam ataques à integridade, autoridade, ao desempenho, a harmonia e costumes da instituição, intolerância e comportamento indisciplinar que causam desordem, destruição e ansiedade entre os alunos. Os comportamentos indisciplinares, portanto, não criam um ambiente propício à aprendizagem, mas levam a um trabalho acadêmico insatisfatório. Segundo Parrat-Dayan (2018):

[...] Um aluno possui características próprias e que devem ser levadas em consideração para determinar os fatores que produzem as possíveis causas que culminam em comportamentos disruptivos, que podem ser devidos a (insegurança, adaptação inadequada, problema de integração com os pares, isolamento, agressividade, não aceitar valores educacionais, marginalização) bem como ter dificuldade em aprender e tirar boas notas ou ter reprovado em disciplinas (PARRAT-DAYAN, 2018, p. 79).

Todos os conceitos estudados estão relacionados ao fato de que qualquer comportamento que afete o desempenho dos alunos e que impeça a convivência e o aprendizado é aceito como falta de disciplina, devido à existência de uma grande diversidade de termos para conceituar a indisciplina escolar, é claro que se for possível estabelecer os fatores que levam à indisciplina, na medida em que sejam tomadas as medidas necessárias para corrigir e prevenir esses eventos.

[...] Em algumas ocasiões, o aluno no Ensino Médio é apresentado que por diferentes motivos chegam atrasados, alguns o fazem

repetidamente, outros por motivos justos, por motivos de trabalho ou devido a alguma calamidade doméstica que surja, certos professores sem consideração, para que o aluno o faça não perder o fio condutor dos tópicos que estão a ser discutidos permitem o seu ingresso na sala de aula, mas alguns alunos não apreciam este gesto, pelo contrário interrompem o fluxo de uma aula ou discussão, distraem os outros alunos, impedem a aprendizagem e, em geral, eles prejudicam o curso normal da aula (GUIMARÃES, 2013, p. 34).

Portanto, é necessário que este aspecto seja controlado desde o início do ano letivo, pois, continuando a permitir, estender-se criando hábitos para os anos subsequentes. Como há uma série de razões possíveis pelas quais os alunos chegam atrasados às aulas, é necessário considerar as causas que produzem esse problema e neutralizá-lo desde a raiz, para que os professores possam aplicar as medidas e estratégias apropriadas. No entanto, entender os motivos não exige tolerar mau comportamento.

Para Benette e Costa (2018), os alunos não percebem o grau de interrupção que causam ao chegarem atrasados, para seus colegas e para a professora, pois cortam o fio do assunto que está sendo discutido naquele momento; e os alunos que estão acostumados a chegar cedo tendem a ficar com raiva. Portanto, o professor deve observar esse inconveniente e lembrar aos alunos que estão atrasados como o comportamento deles afeta o desempenho dos outros.

Por outro lado, Pinto (2014) afirma que deve ser explicado aos alunos que o atraso tem repercussões intelectuais e sociais, que prejudica o desempenho. Enfatize para os alunos que, quando se atrasam, prejudicam o aprendizado de seus colegas e interrompem o desenvolvimento do pensamento do professor. Isso geralmente ocorre no início da aula, quando o professor faz conexões com materiais anteriores e enquadra o conteúdo do dia em termos de questões ou postos-chave. Quando os alunos estão atrasados, eles não apenas perdem aquela importante informação de enquadramento, mas a distração que eles criam pode fazer com que seus colegas também a percam. Além disso, o impacto social do atraso deve ser observado;

Para corrigir o que está acontecendo Santos (2016) coloca que, os alunos em caso de atrasos no horário de aula, devem estar cientes dos danos que causam a si próprios e como isso afeta o desempenho dos outros, permitir a entrada na sala de aula apenas se o atraso for constatado como força maior.

No trabalho constante com jovens do Ensino Médio, Tavares (2016) coloca que pela sua inexperiência, apresentam comportamentos impulsivos como tendência para agir por capricho, apresentando um comportamento caracterizado por pouca ou nenhuma previsão, reflexão ou consideração das consequências. Essas ações impulsivas são tipicamente mal concebidas, expressas prematuramente, inadequadamente arriscadas ou inadequadas para qualquer situação que muitas vezes resulta em consequências indesejáveis para elas, porque colocam em risco metas e estratégias de longo prazo para o sucesso.

Em alguns casos, Garcia (2019) aponta que se pode dizer que existem vários fatores para a impulsividade, que podem ser aceitáveis, pois implica uma ação sem muita previsão em situações adequadas, que pode resultar em consequências desejáveis. Quando tais ações têm resultados positivos, tendem a ser vistas não como sinais de impulsividade, mas como indicadores de ousadia, rapidez, espontaneidade, bravura.

Aquino (2016) afirma que os jovens costumam ser caracterizados como impulsivos, imprudentes e emocionalmente instáveis. Por tudo isso, o que as escolas como entidade superior buscam a transformação do indivíduo em particular e da sociedade em geral. Procuram preparar os alunos para que tenham valiosas condições de vida dentro da sociedade e formação para a vida profissional. Portanto, é essencial instruir os indivíduos de maneira abrangente e demonstrar que podem funcionar em qualquer comunidade e contribuir para o desenvolvimento social, econômico e político da nação; para isso deve desenvolver: aptidões, valores, atitudes e conhecimentos adequados, para poder oferecer o seu melhor ao local onde se encontra.

Portanto, Muitas vezes, ignorar o problema da indisciplina em sala de aula pode resultar em complicações maiores, pela falta de correção e prevenção, por isso o professor deve ter um cuidado especial quanto às estratégias a serem desenvolvidas, o diálogo é importante na momento de dar orientações para que se sintam informados e evitem conflitos, da mesma forma que o professor pensa que o diálogo é uma excelente estratégia que permite ao aluno raciocinar sobre o seu comportamento durante o período de aula; sob este ponto de vista disciplinar, a escola deve valorizar a importância da disciplina no desempenho acadêmico, Santos 92016) coloca “pois se deixar o aluno livre, tomará decisões erradas e, portanto, não obedecerá a quem o instrui e transmite conhecimentos para educá-lo”, e assim, não poderão atender às normas que lhes permitam sua inserção na sociedade que também é regida por lei.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o objetivo proposto realizar uma investigação sobre as implicações da indisciplina em sala de aula e o desempenho dos alunos no Ensino Médio, o estudo mostra-se a pouca responsabilidade assumida pelos alunos na sua formação, devido ao facto de alguns alunos terem adquirido maus hábitos com as experiências anteriores de ensino.

É importante dizer que todo trabalho dentro de um contexto educacional envolve estratégias, entre elas, a regularidade das aulas, as atividades educacionais e o cumprimento das normas; o que permite uma convivência que poderá prevenir as falhas dando a conhecer previamente as suas consequências.

Conclui-se que, a indisciplina tem um grande impacto no desempenho acadêmico, pois se o aluno não tiver disciplina não conseguirá praticar a ordem, o respeito e a dedicação, o que o torna um sucesso para a vida toda. A

disciplina é uma base fundamental para o desenvolvimento das áreas cognitivas do aluno e, portanto, deve ser praticado de forma a atingir os resultados propostos nas aulas. O que foi expresso neste estudo reflete a importância da disciplina para obter sucesso nos estudos, pois, a disciplina é um fator fundamental para o desempenho acadêmico dos alunos, logo diferentes estratégias devem ser implementadas a fim de melhorar a cada dia mais, pois é uma tarefa árdua que é realizada com entusiasmo. e a dedicação tendo em vista que a aplicação dessas estratégias manterá o aluno ativo em sua aprendizagem, sem o mínimo tempo para a prática de infrações disciplinares.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.

AQUINO, J. G (org). Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus Editorial, 2016.

BENETTE, T. S.; COSTA, L. P da. Indisciplina na sala de aula: algumas reflexões. *Cadernos PDE*, v. 1, p. 1-24, 2018.

FRAGELLI, P. M. **Estudo sobre o processo de construção do trabalho docente e questões relacionadas à disciplina e indisciplina na escola de educação infantil**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 20018.

GARCIA, Joe. **Indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva**. Curitiba, PR, 4ª ed. 2019.

GUIMARÃES, Áurea Maria. **Vigilância, Punição e Depredação Escolar**. Campinas: Papyrus, 2013.

HOFFMANN, J. M. L. Avaliar: respeitar primeiro, educar depois. Porto Alegre: Mediação, 2018.

LONGAREZI, A. M. **Os sentidos da indisciplina na escola: concepções de professores, equipe técnica e alunos de séries iniciais do ensino fundamental**. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2017.

LOPES, J. B. A. A indisciplina em sala de aula: perspectivas de diferentes atores da comunidade escolar. 2013. 125 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Universidade de Açores, Ponta Delgada, 2013.

MAGALHÃES, Valdete Aparecida Zanini. **EDUCAÇÃO EM FOCO**: A relação professor-aluno e a indisciplina no ensino médio e técnico. Valdete Aparecida Zanini Magalhães. Ano de 2019.

PARRAT-DAYAN, S. **Como enfrentar a indisciplina na escola**. São Paulo: Contexto, 2018.

PICADO, L. A indisciplina em sala de aula: uma abordagem comportamental e cognitiva. Portal dos psicólogos, p. 1-14, 2014.

PINTO, S. C. V. Indisciplina na Sala de Aula: a perspectiva de professores do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário. 2014. 203 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa, 2014.

SANTOS, J. V. T. **A violência na escola**: conflitualidade social e ações civilizatórias. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 105-122, jan./ jun. 2016.

TAVARES, Tatiane Salvador da Cruz. **Indisciplina Escolar e sua Influência no Aprendizado**. Monografia (Especialização em Ensino de Ciências). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2016.

XAVIER, M. L. M. **Os incluídos na escola: o disciplinamento dos processos emancipatórios**. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23. 2003, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2018.

PEDAGOGIA EMPREENDEDORA: AS TRANSFORMAÇÕES OCORRIDAS NA SOCIEDADE BRASILEIRA A PARTIR DO EMPREENDEDORISMO

Alessandra Cury Nesso⁴

RESUMO

A Pedagogia Empreendedora possibilita uma resposta à necessidade da formação de uma nova geração e de novos espaços de trabalho. 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. O empreendedorismo requer estudo, educação e conhecimento para se despertar o empreendedor no aluno desde cedo moldando-o em valores como a ética, responsabilidade com base nisto muitos são muitas as iniciativas de ONGs, escolas, empresas, iniciativa privada e de pessoas que lutam, apoiam incentivam e financiam o ensino do empreendedorismo no Brasil. Este estudo tem por objetivo identificar o conhecimento dos professores sobre ensino do empreendedorismo, da educação empreendedora e o uso da pedagogia empreendedora nas escolas. 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 implementados apenas ações pontuais. O papel do professor, na prática da “Pedagogia Empreendedora”, não diminui mesmo que o processo de ensino e aprendizagem dá ênfase no autoaprendizado. Contrariamente, é necessária uma ampliação na formação dos docentes, visto que os protagonistas da Pedagogia Empreendedora são os professores. Ele é quem irá preparar um ambiente favorável para que o aluno tenha condições de construir seu próprio saber. Assim empreender no Brasil é uma necessidade, uma questão de sobrevivência.

PALAVRAS-CHAVE: Empreendedorismo, Educação Empreendedora, Pedagogia Empreendedora.

ABSTRACT

Entrepreneurial Pedagogy provides a response to the need to train a new generation and new work spaces. Active methods in the classroom propose ways to develop the learning process, using real or simulated experiences, seeking conditions to successfully solve the challenges of the learning process, in different contexts. Entrepreneurship requires study, education and

⁴Graduação: Graduação: Letras- Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Catanduva. Pós-graduação: Psicopedagogia Institucional, Alfabetização e Letramento e Oye- Espanhol para professores; Mestrado: Mestra em Ciências da Educação. Universidade Gran Asunción - UNIGRAN

knowledge to awaken the entrepreneur in the student from an early age, molding it in values such as ethics, responsibility based on this, there are many initiatives by NGOs, schools, companies, private initiative and people who struggle, support, encourage and finance the teaching of entrepreneurship in Brazil. This study aims to identify teachers' knowledge about teaching entrepreneurship, entrepreneurial education and the use of entrepreneurial pedagogy in schools. The government's initiatives to implement entrepreneurship teaching in basic education are little fragile, discontinued and fragmented, without a robust program with a long-term view, only punctual actions are implemented. The role of the teacher, in the practice of "Entrepreneurial Pedagogy", does not diminish even if the teaching and learning process emphasizes self-learning. On the contrary, it is necessary to expand the training of teachers, since the protagonists of Entrepreneurial Pedagogy are the teachers. He is the one who will prepare a favorable environment for the student to be able to build their own knowledge. Thus, undertaking in Brazil is a necessity, a matter of survival.

KEY WORDS: Entrepreneurship, Entrepreneurial Education, Entrepreneurial Pedagogy.

1. INTRODUÇÃO

Visando a implementação da "Pedagogia Empreendedora", no âmbito escolar da educação básica terá como objetivo compreender a capacidade do aluno, na sua diversidade cultural, etária, familiar; o segundo consistirá em que linguagem e quais processos motivacionais pedagógicos oportunizar para que os alunos respondam com ação à pergunta fundamental sobre qual é o seu sonho. Para implementar a Pedagogia Empreendedora não existe um padrão, modelo ou "fórmula". A cada implementação, considerando as peculiaridades do aluno, do professor, da escola e da realidade local (STOCKMANN, 2014).

O empreendedorismo sempre moveu a humanidade, a partir de que o homem resolveu fazer algo diferente para sobreviver na verdade ele empreendeu, assim o ser humano é um empreendedor nato, isto está impresso em nosso DNA esta prova está em nossa evolução.

A palavra “empreender” é originária do latim *imprehendere*, e significa prender nas mãos, assumir, fazer, desta raiz derivam também as palavras “empreendedor” e “empreendedorismo” (SOUZA, 2012).

Já palavra empreendedora é derivada da palavra francesa *entrepeneur* atribui-se ao economista irlandês Richard Cantillon e seu uso foi empregado pela primeira vez em 1725 para designar o “indivíduo que assumia riscos” (ALFREDO, 2009).

Já o termo empreendedorismo é uma livre tradução de *entrepreneurship*, que se relaciona a ideias de iniciativa e inovação. Está ligado a ideia de despertar a formação de indivíduos ativos, buscando discussões e questionamentos assim o empreendedor é um indivíduo visionário que almeja transformar seu sonho em realidade, aprendendo na prática com seus erros (DOLABELA, 2006).

O empreendedorismo é um termo que despontou, a partir do século XVII, com os pensadores capitalistas e investidores da época. Na época o empreendedorismo estava diretamente associado ao desenvolvimento econômico e à criação de novos negócios (ALFREDO, 2009).

Segundo Souza, (2012) o empreendedor é aquele que assume a realização de uma determinada tarefa e, na sociedade capitalista, passou a designar um tipo de empresário, de quem possui iniciativa e criatividade para correr os riscos de iniciar e efetivar uma determinada atividade produtiva. A postura empreendedora deve ser incorporada pelo conjunto da população e ensinada na escola.

O empreendedorismo é uma das chaves para o sucesso e ascensão econômica, tecnológica e social de uma nação podendo conduzir a população a uma melhor qualidade de vida, melhores Índices de Desenvolvimento Humano

(IDH), maior renda per capita, alta renda com melhores empregos (MOCELLIM et al., 2008).

Os países de primeiro mundo já sabiam disso há muito tempo por isso investem maciçamente na educação e no empreendedorismo. A educação é sinônimo de ascensão profissional e financeira principalmente nos países de primeiro mundo, por isso é tão valorizada e prestigiada. Inúmeros estudos em diversos países, revelam que quanto mais uma nação se apresenta como empreendedora, maiores são as suas chances de crescer e gerar riquezas (MOCELLIM et al., 2008).

Os inúmeras documentos e pesquisas realizadas ao redor do mundo, confirmam a influência positiva da cultura empreendedora no processo de crescimento econômico de nação demonstrando confirmando que quanto maior o número de indivíduos de uma população com características empreendedoras, maiores são as chances daquela nação ou sociedade obter riquezas gerar recursos e crescimento (SELA, SELA, FRANZINI, 2006).

Dentre estes diferenciais estão a educação empreendedora, a qual tem uma longa tradição em vários países sendo ensinada já nos primeiros anos da educação básica e estimulada assim como a educação financeira nos bancos escolares. Tal condição é um dos principais pontos que nos diferencia dos países de primeiro mundo e nos separa.

2. OS PRIMÓRDIOS DO EMPREENDER NO MUNDO

No século XIV comerciantes europeus, faziam barcos para buscar e exportar sua mercadoria no oriente, como o objetivo de obter lucros, estes comerciantes viajavam por vários países do oriente vendendo suas mercadorias e buscavam novas mercadorias para revendê-las em seus países, e com isso

conseguiam muito ouro o que gerava ótimos lucros e que cobriam seus prejuízos de viagem (COSTA et al, 2015).

Alfredo (2009) afirma que o século XVI movido pela efervescência das feiras internacionais da época que ficou conhecida com período das Grandes Navegações, os holandeses, ingleses, portugueses e espanhóis foram os grandes representantes desse movimento, expandindo suas missões empreendedoras pelos demais continentes do mundo neste momento o empreendedorismo move as grandes navegações.

Um bom exemplo e definição de empreendedorismo foi Marco Pólo, que tentou estabelecer uma rota comercial para o Oriente. Enquanto o capitalista era alguém que assumia riscos de forma passiva, o aventureiro empreendedor assumia papel ativo, correndo todos os riscos físicos e emocionais (NASCIMENTO, LEITE, ZAIDAN, 2011).

Na sociedade norte-americana educar com a proposta do empreendedorismo é um tema discutido desde a década de 1940 e alguns anos mais tarde no cenário europeu (SILVA et al, 2013).

A partir do século XVII surgem os primeiros indícios de relação entre assumir riscos e empreendedorismo, em que o empreendedor estabelecia um acordo contratual com o governo para realizar algum serviço ou fornecer produtos (NASCIMENTO, LEITE, ZAIDAN, 2011). Segundo Cruz (2005, p. 23):

[...] Na Idade Média, o termo empreendedor foi utilizado para aquele que gerenciava grandes projetos de produção. Sendo que este não assumia grandes riscos, apenas gerenciava os projetos através da utilização dos recursos disponíveis, quase sempre oriundos do governo em questão. Um típico empreendedor da Idade Média era o clérigo - pessoa encarregada de obras arquitetônicas, como castelos e fortificações, prédios públicos, abadias e catedrais (CRUZ, 2005, p. 23).

Foi somente no século XVIII que o capitalista e o empreendedor foram finalmente diferenciados, provavelmente devido ao início da industrialização que ocorria no mundo. De acordo com CRUZ (2005 p. 24)

[...] No início da industrialização, no século XVIII, com a diferenciação entre o capitalista e o empreendedor Thomas Edison, pesquisador da eletricidade e química, somente pode desenvolver seus experimentos com o auxílio de investidores, os quais financiavam seus projetos. Thomas Edison era usuário de capital (empreendedor), e não fornecedor (investidor de risco). Um investidor de risco é um administrador profissional do dinheiro que faz investimentos de risco a partir de um determinado valor de capital próprio para com isso obter uma alta taxa de retorno sobre o investimento (CRUZ, 2005).

E no final do século XIX e início do século XX, os empreendedores foram frequentemente confundidos com os gerentes ou administradores, sendo analisados meramente de um ponto de vista econômico, como aqueles que organizam a empresa, pagam os empregados, planejam, dirigem e controlam as ações desenvolvidas na organização, mas sempre a serviço do capitalismo (NASCIMENTO, LEITE, ZAIDAN, 2011).

Silva et al, (2013, p.14) afirma que: “O empreendedorismo tem uma longa tradição em centros de ensino da Europa, Estados Unidos e Canadá”.

Dolabela, (1999) afirma que 1975, nos EUA, existiam cerca de cinquenta cursos, em 1999 havia mais de mil, em universidades e escolas de segundo grau, ensinando Empreendedorismo.

Porém no Brasil devido a própria condição do descobrimento o empreendedorismo de forma sistematizada ensinada chegou bem mais tarde, mas houve empreendedores que fizeram história ao longo do tempo.

2.2 O surgimento do empreendedorismo no Brasil

Sobre o empreendedorismo nos primórdios do Brasil quando ainda era colônia Fatturi (2013 p. 22) afirma:

[...] Devido à forma de colonização ocorrida no Brasil, assim como a maioria das antigas colônias de exploração, muitos autores dizem não

haver uma tradição empreendedora no Brasil e que o comportamento empreendedor dos brasileiros se deu de forma tardia (FATTURI, 2013).

O fato de o Brasil ter sido colônia, ou seja, servir apenas aos propósitos da metrópole para ser explorado de forma predatória sem que se preocupasse de fato com a população, com o país, oferecendo educação e ensino e incentivando sua autonomia de certa forma dificultou o despertar do empreendedorismo. Há ainda as questões culturais e étnicas da população colonizada composta de escravos e índios sem a tradição de educação e empreendedorismo o que dificultou um pouco a mudança de comportamento e atitudes divididas aos traços de submissão.

Porém no século XVII apesar dos portugueses, perceberem o grande potencial de exploração do território brasileiro. Houve iniciativas empreendedoras mesmo que de forma isolada como é o caso de Irineu Evangelista de Souza, o Barão de Mauá, descendentes dos primeiros empreendedores portugueses, o mesmo foi responsável pela fabricação de caldeiras de máquinas a vapor, engenhos de açúcar, guindastes, prensas, armas e tubos para encanamentos de água (ALFREDO, 2009).

Até 1930 a indústria e a elite empresarial tinham pouca relevância política e econômica no Brasil, até novembro de 1940 e março de 1941, 33 dos sócios de empresas industriais responsáveis por 42.3% do capital realizado eram de origem estrangeira demonstrando um carácter pouco nacional da indústria brasileira no começo do XX. Na época não havia ainda um processo de concentração de capital em torno de grandes empresas, pois não havia um mercado de crédito para a indústria (MELO, 2008).

Aos poucos a partir de 1930 começa a concentração de capital com a formação de grandes empresas, ente 1930 e 1937 em São Paulo a proporção de pequenas empresas decresce de 18% para 11% e a porcentagem de grandes empresas aumentou de 55% para 63% (MELO, 2008).

Antes de 1970 os ambientes político e econômico do país não eram propícios, e o empreendedor praticamente não encontrava informações para auxiliá-lo na jornada empreendedora.

Somente na década de 70 que o país sofre uma transição rural para urbano e o grande foco das políticas nacionais está voltado para a industrialização, modernização econômica e novas formas de ocupação e exploração (MELO, 2008).

É no contexto da década de 1970 que se cria o CEBRAE- Centro Brasileiro de Apoio à Pequenas e médias Empresas) primeira entidade governamental de apoio a pequenas e médias empresas cuja função principal era orientação ao crédito. De 1972 a 1990 o CEBRAE era uma instituição com estrutura de administração pública.

Em 1985 o CEBRAE tinha programas de desenvolvimento setorial dentre eles o Patme programa de apoio tecnológico a micro e pequenas empresas e também um serviço de consultoria para atender ao empresário. Porém o grande fracasso gerencial dos pequenos e microempresários levavam muitas empresas a falência onde após muitos estudos e diagnósticos concluíram as causas do fracasso gerencial das pequenas empresas era a falta de educação formal para empreender, planejar, organizar e controlar a empresa (MELO, 2008). Para tentar sanar tal deficiência o CEBRAE iniciou em 1980 uma campanha nos jornais, rádio e televisão de massificação da informação gerencial. Em 1990 o CEBRAE passou a fazer parte do sistema S e recebeu a denominação de SEBRAE.

A partir da década de 80 há um processo de reestruturação das grandes empresas nacional no nível produtivo, de continente de trabalhadores que ficam à margem do mercado de trabalho. É nesta década que pequenas empresas e novas categorias de atividades além da indústria, como o comércio, os serviços e os bancos passam a entrar na pauta (MELO, 2008).

Dentro do processo de redemocratização da década de 80 há a ênfase na geração de renda por outros meios que não sejam o assalariado e o crescimento econômico não vinculado à indústria, os setores do comércio e serviços ganham relevância e diversidade de arranjos empresariais com o surgimento de APLs, cooperativas, centrais de negócios, incubadoras de base tecnológicas e franquias, formas organizacionais das pequenas empresas (MELO, 2008).

2.3 Pedagogia Empreendedora

A educação empreendedora, com base em uma metodologia cooperativa e vivencial, pode aumentar o interesse dos estudantes pela aprendizagem, além de conduzir a uma nova disposição diante da vida, melhorando sua percepção da realidade e expectativas para o futuro.

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).

Segundo Dolabela (2003), a linguagem da pedagogia empreendedora deve ser simples, clara em sua comunicação dos conteúdos e dos processos metodológicos, visando a construção do conhecimento pelo próprio aluno, seguindo dois aspectos: a) as perguntas formuladas que seguem a matriz “Qual é o seu sonho e como você vai realizá-lo?” E, b) Os elementos de suporte que são as estratégias de ensino utilizadas para fomentar e realizar os sonhos. Em contrapartida, esta ação envolve a formulação do sonho e a busca de sua realização, visando uma ação autocriativa. Na fase da formulação do sonho, o aluno deve ter presente o autoconhecimento, o conhecimento da realidade em que está inserido e o conhecimento da natureza do seu sonho. Estes elementos

são importantes tanto nos momentos do sonho como no momento da realização deste sonho (STOCKMANNNS, 2014).

O foco central da Pedagogia Empreendedora é a formulação e a realização dos sonhos, isto implica na definição de atividades de forma clara, com detalhamento dos meios que proporcionam a realização do sonho (STOCKMANNNS, 2014).

A “Pedagogia Empreendedora” é uma estratégia pedagógica destinada a estimular o indivíduo com características de autonomia e liberdade, para que este possa fazer a sua escolha na construção da aprendizagem. A criança, ao formular seu sonho, conforme veremos a partir desta estratégia de ensino, a tentar transformá-lo em realidade, assumirá o controle de todo o processo da aprendizagem, analisando a viabilidade do seu sonho e sua capacidade de gerar autorrealização. Desta maneira, o aprendiz sonhador assume o controle e a responsabilidade, em graus compatíveis com seu grau de desenvolvimento e maturidade, por meio de exercícios que a acompanham toda educação básica (STOCKMANNNS, 2014).

Visando a implementação da “Pedagogia Empreendedora”, no âmbito escolar da educação básica terá como objetivo compreender a capacidade do aluno, na sua diversidade cultural, etária, familiar; o segundo consistirá em que linguagem e quais processos motivacionais pedagógicos oportunizar para que os alunos respondam com ação à pergunta fundamental sobre qual é o seu sonho. Para implementar a Pedagogia Empreendedora não existe um padrão, modelo ou “fórmula”. A cada implementação, considerando as peculiaridades do aluno, do professor, da escola e da realidade local (STOCKMANNNS, 2014).

O ensino, para o desenvolvimento do saber empreendedor, não é constituído de forma tradicional, pela transferência de conhecimentos, mas sim, o que nos coloca o desafio é pela indução à criação, à prática, possibilitando condições para que o aluno possa desenvolver suas potencialidades, sua

capacidade de aprender. É necessário criar condições ambientais para desenvolver o seu sonho e criar estratégias de ensino para a sua realização, na ênfase no autoaprendizado (STOCKMANNNS, 2014).

Neste processo, a tarefa do professor é mais apoiar o aluno na busca da construção do conhecimento do que ensinar, com também apresentar a pergunta fundante do sonho almejado pelo aluno (STOCKMANNNS, 2014).

O meio mais poderoso de desenvolvimento do empreendedorismo é através do sistema educacional, por meio deste, a pedagogia empreendedora propõe exercícios em que os discentes aprendem a sonhar, e, a pensar em estratégias de transformar seus sonhos em realidade através de ações. Para tanto, é preciso romper a barreira que define o ensino como transferência de conhecimentos, e ressaltar a aprendizagem pautada em métodos alternativos que estimulem o pensamento imaginativo (DOLABELA; FILION, 2014).

Sabendo que o empreendedorismo não é um dom para poucos, mas uma característica que pode ser aprendida, a pedagogia empreendedora surgiu como uma modificadora dos padrões de ensino, criando em sala de aula um lugar propício para que o aluno seja ativo e desenvolva sua habilidade de empreender, e o professor assume o papel de facilitador desse processo de desenvolvimento de uma nova forma de pensar (DOLABELA; FILION, 2014).

A proposta da Pedagogia Empreendedora por se tratar de uma nova concepção e visão de educação e, não somente de metodologia de ação, isto supõe uma mudança cultural, partindo deste princípio a “Pedagogia Empreendedora” jamais poderá ser imposta a um professor e muito menos a uma organização institucional de ensino. Sua adoção deve ser uma decisão política da escola, paralela à visão de mundo que a comunidade educativa concebe. Por exigir grandes mudanças do corpo docente, para efetivar a proposta, é imprescindível total comprometimento da escola, quer seja a clareza em sua proposta pedagógica, na organização do seu espaço físico, na

organização do tempo para sonhar, na metodologia de ensino, nos instrumentos de referências, no sistema de avaliação e na organização curricular e extracurricular da escola (STOCKMANN, 2014).

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.

CONCLUSÃO

Diante desta pesquisa, pode-se compreender que a Pedagogia Empreendedora, por meio de sua metodologia ativa, permite que o estudante se aproxime mais do professor e do conteúdo apresentado, despertando interesse e motivando a busca de novos conhecimentos. Além disso, os estudantes entrevistados, apontam que essa metodologia torna a aula mais atrativa e menos maçante, potencializando os processos de ensino e de aprendizagem (SILVA, HENZ, MARTINS, 2017).

Deste modo, percebe-se que o empreendedorismo desperta novas formas de aprendizado e de relacionamento na sala de aula universitária. Pode-se destacar, também, que essa nova forma de ensinar, acompanhada de seu papel social, busca formar universitários com perfis diferenciados. E como ensinar através dessa nova forma? (SILVA, HENZ, MARTINS, 2017).

Verificou-se também, que o empreendedorismo é um assunto novo nas instituições de ensino e nos bancos escolares. Nesse contexto, a valorização do conhecimento como potencializador de ideias inovadoras, característica de ações realizadas por empreendedores, se situa principalmente ainda nas experiências do ensino superior. Percebe-se que uma educação com foco na formação de empreendedores é fundamental diante dos desafios gerados pela sociedade e pelo mercado de trabalho (SILVA, HENZ, MARTINS, 2017).

Porém, ensinar é empreender é diferente de transformar a sala de aula em espaço que foque em formar sujeitos “empregáveis”. Assim, a formação de empreendedores concentra-se em estimular o aluno a buscar a inovação e deixar a mente fluir, deixar as ideias correrem soltas até se transformarem em oportunidades (BASTOS; RIBEIRO, 2011).

Por fim, conclui-se 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.

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-empreendedor/>>. 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](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.

OS PRINCIPAIS FATORES CONTEMPORÂNEOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA QUE LEVAM A BAIXA QUALIDADE, INEFICIÊNCIA E INEFICÁCIA

Vania Maria Dalécios

RESUMO

Para desenvolver indivíduos autônomos e pensantes, um país tem que priorizar a educação, único meio que propicia a reflexão e julgamento da realidade, possibilitando discernir a informação de relevância, interpretação, análise e avaliação da sociedade em que vivem. A educação prepara os indivíduos para a romper com as formas de ver, sentir e compreender o mundo. Este artigo tem por objetivo descrever apontar os fatores e principais problemas relacionados a baixa qualidade do ensino brasileiro como forma de explicar tal condição, sabendo-se que outros países com problemas semelhantes na educação atingiram altos níveis de qualidade educacional. A partir da posição do Brasil no mundo do 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 que países menos desenvolvidos apresentam uma posição melhor. Identificar os principais problemas que assolam a educação brasileira vem contribuir para uma mudança de mentalidade, incentivar iniciativas em políticas públicas educacionais de investimento adequado em educação de qualidade e com o intuito de se formar indivíduos pensantes, pesquisadores, mão de obra de especializada de qualidade e assim também ter empregos de qualidade e melhorar a qualidade de vida. Para o Brasil alcançar o patamar de primeiro mundo deve ter consciente os fatores aqui elencados e assim de forma estratégica investir nos três pilares da educação: formação e carreira do professor, ensino de qualidade com projeto pedagógico contemporâneo e de qualidade com liberdade para a escola e o professor atuar, comprometimento sério dos políticos e governantes onde a educação seja a pauta de prioridade máxima do governo.

PALAVRAS-CHAVE: Qualidade do ensino, Políticas educacionais, Fatores.

ABSTRACT

In order to develop autonomous and thinking individuals, a country has to prioritize education, the only means that allows for reflection and judgment of reality, making it possible to discern relevant information, interpretation, analysis and evaluation of the society in which they live. Education prepares individuals to break away from the ways of seeing, feeling and understanding the world. This article aims to describe the factors and main problems related to

5 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.

the low quality of Brazilian education as a way to explain this condition, knowing that other countries with similar problems in education have reached high levels of educational quality. Based on Brazil's position in the world in the last UN report for Education, on the Education development index, carried out in 128 countries, Brazil appears in 88th position, while less developed countries present a better position. Identifying the main problems that devastate Brazilian education contributes to a change of mentality, encourage initiatives in educational public policies of adequate investment in quality education and in order to train thinking individuals, researchers, skilled labor and thus also have jobs of quality and improve the quality of life. For Brazil to reach the level of the first world, it must be aware of the factors listed here and thus strategically invest in the three pillars of education: teacher education and career, quality teaching with a contemporary and quality pedagogical project with freedom for the school and the teacher to act, serious commitment of politicians and government officials where education is the government's top priority agenda.

KEYWORDS: Quality of teaching, Educational policies, Factors.

1. INTRODUÇÃO

Para se atingir um efetivo avanço em qualidade de ensino é necessário sobretudo identificar os fatores que impedem esse avanço. Exemplos bem-sucedidos no exterior demonstram a diversidade de atores responsáveis pelo planejamento, supervisão, execução, e avaliação da entrega de resultados. A prejudicial centralização e o acúmulo de responsabilidades no Ministério da Educação inviabilizam a boa execução dessas funções, agravada pela generalizada ausência de um sentimento de pressa na sociedade pela causa educacional (FORMIGA, 2016). Segundo o Senador Romário:

O Brasil só vai deixar de ser um país tão atrasado quando a educação for valorizada. O professor é uma das classes que menos ganha e é a mais importante. O Brasil cria gerações de pessoas ignorantes porque não valoriza a Educação. E seus professores. Não há interesse de que a população brasileira deixe de ser ignorante. Há quem se beneficie disso. As pessoas que comandam o País precisam passar a enxergar isso. A Saúde é importante? Lógico que é. Mas a Educação de um povo é muito mais (FARIA, 2016).

Entre vários fatores que protagonizam os principais problemas que assolam a educação brasileira como atraso nas implantações de leis pertinentes. A fragilidade da cidadania em geral para lutar e compreender seus direitos. Supervalorização orçamentária da educação superior qualidade e descontinuidade das políticas públicas de educação. A burocracia vigente e que parece ser perpétua no Brasil. Uma relutante e polêmica em relação ao sistema de avaliação unida a uma falta de cobrança coletiva e ausência de sentido de urgência em educação

O poder excessivo das corporações de classe prevalece com o direcionamento sempre explícito de professores e estudantes pelo “ativismo”, “assembleísmo” e preferência ao “greivismo” como formas reivindicatórias (FORMIGA, 2016).

Em contrapartida, nota-se ausência de uma participação coletiva. Manifesta-se o viés dos movimentos movidos por interesses restritos de pequenos grupos que conduzem ao domínio de minorias atuantes, ou prevalência da opinião de poucos, afastando a maioria dos professores e estudantes de uma participação necessária e livre de influências político-partidárias (FORMIGA, 2016).

Há uma ausência da família como ator do processo educacional, os pais brasileiros em geral reconhecem a importância da educação, desde que não os ocupem em alguma responsabilidade de cogestão, participação ativa na escola dos filhos. Para os menos instruídos e origem socioeconômica limitada, a escola é um “depósito” de crianças/ jovens (FORMIGA, 2016).

A escola socializa a criança e deveria instruí-la a pensar, principalmente, raciocinar e desenvolver habilidades cognitivas, pois a aprendizagem é a primeira habilidade, objetivo. Também, formar o cidadão do mundo, ou planetário, e prepará-lo para a vida conjunta em sociedade, a

respeitar a disciplina, o trabalho em grupo e a busca de soluções para os problemas pessoais e coletivos, locais ou globais (FORMIGA, 2016).

O outro mal atávico do sistema educacional brasileiro. Pedagogia é importante, mas, tem tempo para início e término. É fundamental para a fase escolar da criança da primeira infância até o início da puberdade. Na adolescência, os jovens e jovens adultos não mais precisarão dela, estão em outro estágio, momento, outra concepção de vida (FORMIGA, 2016).

Concentração de atividades em sala de aula, constatam algo, que a princípio, parece paradoxal: “a sala de aula é o lugar onde menos se aprende”. A predominância do Brasil dos velhos paradigmas da educação com influências napoleônicas do século XIX e contemporâneas à I Revolução Industrial prevalece no ambiente escolar ultrapassado e autoritário (FORMIGA, 2016).

Atribui-se a Paulo Freire a famosa frase: “ninguém ensina nada a ninguém”. Agora, professores e estudantes aprendem reciprocamente, pois aquele não mais possui o monopólio do saber. Alunos familiarizados com a Sociedade do Conhecimento e Inovação, até certo ponto, inibem e ameaçam a outrora supremacia do professor. Chegam à escola capacitados a utilizar dispositivos que combinam de forma amistosa Conhecimento e Entretenimento, e tornam o “Aprender” uma atividade lúdica (FORMIGA, 2016). Segundo Freire: “seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica”.

2. OS PRINCIPAIS PROBLEMAS CONTEMPORÂNEOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA QUE LEVAM A BAIXA QUALIDADE, INEFICIÊNCIA E INEFICÁCIA

2.1. Retardo da criação do ministério da educação

Para começar a educação nunca teve importância no país prova disto é que o Ministério da educação só foi criado em 1930 (FORMIGA, 2016).

Nem Revolução de 1930, nem a redemocratização (1945) e a mudança para o Ministério da Educação e Cultura (MEC, 1953), tão pouco sua redenominação para Ministério da Educação e do Desporto (1992) que finalmente, em 1995 passa a responder exclusivamente pelo setor educacional sob o título de Ministério da Educação. Não se foi capaz de valorizar a educação nacional, nem solucionar os problemas crônicos e seculares do setor (FORMIGA, 2016).

A melhor educação, ou de qualidade, era restrita às organizações religiosas e patronais: Sistema “S” gestado na década de 1930, a partir da CNI e da CNA, com a criação do SENAI, SESI, SENAC e SESC (FORMIGA, 2016).

No setor público registra-se a continuidade da boa experiência das escolas técnicas agropecuárias (1918) vinculadas ao Ministério da Agricultura. A educação nacional continua assim a apresentar números gigantesco de matriculados (aspecto quantitativo) sem jamais alcançar padrões de qualidade compulsória e equidade social (FORMIGA, 2016).

2.2. Fragilidade da cidadania

Paralelamente se agrava o tratamento indevido, subvalorizado ao profissional professor. O “status” atribuído aos religiosos, políticos, juizes e proprietários rurais donos do poder não delegava espaço para o formador de mentes. Apenas algumas ordens religiosas (padres, frades e freiras:

franciscanos, dominicanos, jesuítas, salesianos, maristas, etc.), preocupavam-se com a formação de professores (FORMIGA, 2016).

Também as Forças Armadas (Marinha e Exército) e alguns Ministérios setoriais: Itamaraty, Agricultura, Indústria e Comércio formavam seus próprios e limitados quadros de recursos humanos. A falta generalizada da educação formal é responsável pela baixa escolaridade da população, refletida na frágil, incipiente, cidadania (FORMIGA, 2016).

2.3. Supervalorização orçamentária da educação superior qualidade e descontinuidade das políticas públicas de educação

Há uma supervalorização orçamentária da educação superior onde o setor público responsável maior pelo sistema nacional de educação desviou-se ao longo do tempo para uma supervalorização financeira e orçamentária da educação superior. Tal realidade culmina com o movimento de federalização das universidades, a partir de faculdades isoladas, públicas e privadas, em detrimento da educação básica (FORMIGA, 2006).

A incapacidade política, gerencial e administrativa do governo federal em, simultaneamente, planejar, regular e avaliar o setor fez “explodir” o mercantilismo educacional, via privatização acelerada da educação superior (5^a do mundo). Temos apenas 206 universidades públicas e privadas em um “oceano” de mais de 2.400 instituições de educação superior (IES), sacrificando-se a qualidade das poucas universidades enquanto proliferam faculdades isoladas e integradas com e sem fins lucrativos (FORMIGA, 2016).

Na década de 1990, falava-se abertamente “liberou geral” e o MEC segue sem capacidade de planejar e organizar funções básicas do nosso sistema de educação superior. Excetuam-se o desempenho diferenciado da pós-graduação e pesquisa coordenadas pela CAPES no MEC, e CNPq, no MCTCI, respectivamente, considerados “joias da coroa” da educação nacional. Tal

realidade, paradoxalmente, comprova a inversão de prioridades, e forma, assim, uma espécie de pirâmide invertida que sacrifica fortemente a educação básica (FORMIGA, 2016).

Segundo Erthal (2019) severas críticas aos planos governamentais das últimas décadas publicado e compartilhado em redes sócias centenas de vezes comprovam um descredito ao sistema político educacional:

Conforme o do ranking do Pisa, que comprovou, apesar de controvérsias a respeito de sua credibilidade "A Pátria Educadora", infelizmente não conseguiu avançar qualitativamente nem um terço de seus objetivos, encheu universidades sim, mas com péssimos alunos formados por professores de qualidade e competências duvidosas, o que funcionou sim foi a distribuição de diplomas a pessoas de baixo preparo, as vezes pouca inteligência, deficitários em talentos, cotistas, etc.

Em uma cultura, sob a visão de transformação social e oportunidades para todos, mas ainda podendo-se afirmar inclusiva, uma cultura de assistencialismo, para usar termos acadêmicos: pelo ethos-igualitarista moderno, em idealizar que a Universidade é para todos. Essa é um dos maiores enganos da atualidade. A universalização do ensino, ainda está longe de acontecer, sobretudo em países ainda em desenvolvimento.

A baixa qualidade e descontinuidade das Políticas Públicas de Educação se deve à falta de empenho dos governantes que vem deste do nosso descobrimento (FORMIGA, 2016).

O Brasil, diferentemente de países que solucionaram problemas essenciais da educação, optou por soluções burocráticas, inócuas, e legislação educacional prolixa e inflacionária (há cerca de 80 mil leis e instrumentos legais que regem a educação nacional, nos 3 níveis) (FORMIGA, 2016).

A improvisação e distanciamento da realidade na elaboração das políticas públicas do setor, quase sempre, por decretos-leis, sacrificam a “racionalidade”, a substância e a exequibilidade operacional das propostas (FORMIGA, 2016).

Frequentemente, nossa sociedade como toda sociedade, famílias, pais, professores e alunos) se desimbuem da discussão qualificada e abstraem-se do indispensável comprometimento do processo educacional (FORMIGA, 2016).

Em adição, as políticas e planos praticados são, em geral, atrelados a mandatos majoritários do poder executivo, ou seja, entra um governo sai outro e tudo muda, mas não se dá continuidade há nada apenas se gasta dinheiro. Erra-se, assim, na formulação e execução pela falta ou baixa eficácia de um sistema de acompanhamento, avaliação e responsabilização financeira compatíveis aos resultados quantitativos e qualitativos esperados, necessários (FORMIGA, 2016).

Constituição de 1988 representa um avanço na conceituação da responsabilidade do Estado com a educação e a cultura, todavia, seus instrumentos principais: o Plano Nacional de Educação e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, acumulam e repetem equívocos de elaboração, supervisão e execução. Não conseguem, até agora, solucionar satisfatoriamente os problemas crônicos e seculares do setor (FORMIGA, 2016).

2.4-Excesso de legalismo, cartorialismo, burocratismo e judicialização do processo educacional brasileiro

O Brasil é campeão mundial em legislação educacional, enquanto, os números sugerem uma correlação inversa: quanto mais legislação, mais se compromete a qualidade. Em vez de um exercício populista e cumulativo de elaborar, aprovar leis e ordenamentos administrativos, o País devia radicalizar

o compromisso de implantação: substituir o discurso político descompromissado e vazio por ações eficazes, contínuas (FORMIGA, 2016).

Os recentes Planos Nacionais de Educação como o I PNE (2001-2010) elegeu 294 prioridades, o que significa não haver nenhuma. O II PNE, tardiamente aprovado em 2014 e vigência até 2024, comete erro semelhante em menor escala com 20 metas desdobradas em cerca de 80 objetivos, cuja multiplicidade dificulta resultados efetivos. Com o agravante de não definir os correspondentes meios financeiros e executivos, tornando-o um exercício de planejamento de política pública incompleto e de baixa efetividade. O Brasil clama, com urgência, pela revogação do cipoal legislativo estéril vigente, reduzindo-o a um marco legal mínimo e moderno capaz de evitar o *laissez-faire* (FORMIGA, 2016).

A partir de 1995, a proliferação de leis contamina de forma perversa a experiência brasileira promissora de Educação Aberta, Flexível e a Distância (hoje conhecida internacionalmente como Aprendizagem Flexível), impedindo a criação de uma verdadeira Universidade Aberta, sendo o Brasil o único país com mais de cem milhões de habitantes a não contar com uma instituição desta natureza. A atual UAB, não passa de um simulacro, e funciona apenas como um programa de formação de professores (FORMIGA, 2016).

2.5. Relutância ao sistema de avaliação

O Brasil continua com a relutância ao sistema de avaliação pois cultura do País, sempre que possível, evita adotar um sistema de avaliação das atividades públicas, e a educação não é exceção, a começar pelos professores. Apenas a partir da década de 1980, surgem, tardiamente, os primeiros esforços do MEC/INEP em empregar um sistema nacional de avaliação educacional. Principalmente, a partir do aceno da Constituição de 1988, em exigir um Plano Nacional transgovernamental (decenal) para a educação (FORMIGA, 2016).

Não obstante, após quase três décadas da “Constituição Cidadã”, a “cabeça” do brasileiro pouco mudou quanto à essencialidade da educação de qualidade. Nas consultas de opinião pública, jamais lidera como exigência e compromisso de prioridade, seja para o governo ou a sociedade. Antes, sempre surgem: saúde, segurança pública e emprego. Apesar do conhecimento, a partir da década de 1990, dos principais desafios do setor pelo emprego da avaliação do INEP, esta, ainda se caracteriza pelo diagnóstico e ênfase quantitativa (FORMIGA, 2016).

A educação necessita, com urgência, evoluir desta avaliação centrada em “dados numéricos e informações brutas” para um sistema eficiente, refinado e contextualizado de análise, e recomendações que retroalimentem as escolas e seus atores (estudantes, professores, famílias, dirigentes e gestores). Tal aprimoramento é indispensável para possibilitar, de forma prática e mensurável, o uso de resultados da avaliação para reduzir e corrigir deficiências e fortalecer a qualidade (FORMIGA, 2016).

2.6. Falta de cobrança coletiva e ausência de sentido de urgência em educação

A falta de cobrança coletiva e ausência de sentido de urgência em educação por parte da população, torna a educação um navio à deriva. A maioria da população não compreende a importância vital da educação em um Projeto de Nação, e não cobra dos dirigentes, políticos e provedores, a responsabilização por resultados qualitativos mensuráveis. Em 2016 em uma pesquisa realizada em âmbito nacional para se saber quais os principais problemas que as populações brasileiras consideravam graves e mereciam prioridades em nenhum momento a população citou a educação (FORMIGA, 2016).

A Educação e as desigualdades propriamente educacionais inseridas nela, influenciam 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 encaminhamento 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).

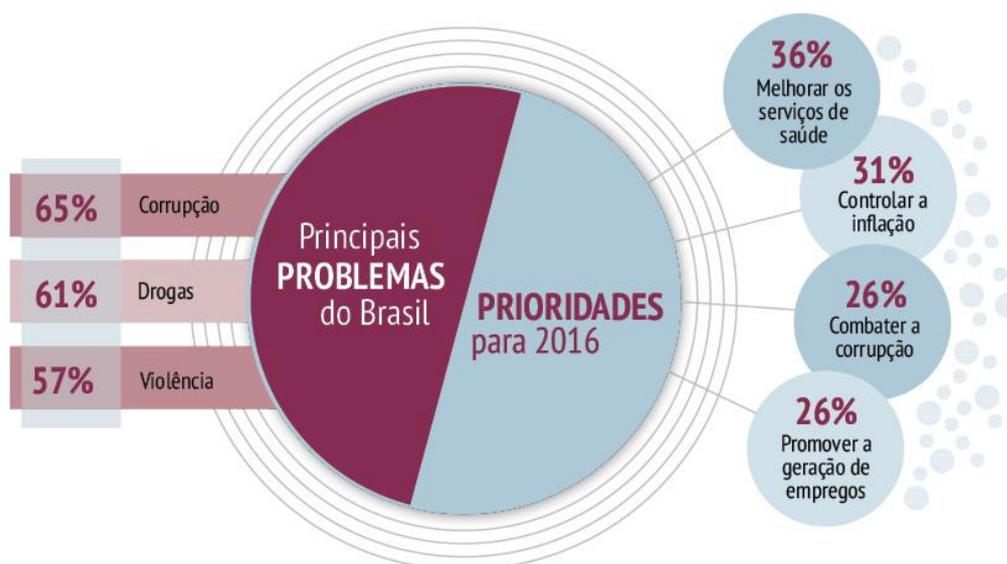
Como foi apresentado no último relatório da ONU para a Educação, sobre o índice de desenvolvimento da Educação, realizado em 128 países, o Brasil aparece na 88ª posição enquanto países menos desenvolvidos apresentam uma posição melhor. O Brasil aparece ao lado de Honduras (87ª), Equador (81ª), Bolívia (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. No Brasil a 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).

Vê-se, portanto, que a dificuldade de elevar o nível da oferta e qualidade de educação no país 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).

Dados recentes, do ensino médio nas escolas públicas apontam para uma boa cobertura em 2011, registrando que 95,6% possuíam acesso à internet,

95,1% laboratório de informática, 91,7% biblioteca ou sala de leitura de acordo com o número de alunos matriculados. No caso das instituições públicas que ofertam o Ensino Fundamental, os números em média foram acima de 75% destes recursos. O mesmo assim, a qualidade da nossa educação não evoluiu como o esperado (SOARES, 2014).

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).



2.7. Poder excessivo das corporações de classe

O poder excessivo das corporações de classe prevalece com o direcionamento sempre explícito de professores e estudantes pelo “ativismo”, “assembleísmo” e preferência ao “grevismo” como formas reivindicatórias (FORMIGA, 2016).

Em contrapartida, nota-se ausência de uma participação coletiva. Manifesta-se o viés dos movimentos movidos por interesses restritos de pequenos grupos que conduzem ao domínio de minorias atuantes, ou prevalência da opinião de poucos, afastando a maioria dos professores e estudantes de uma participação necessária e livre de influências político-partidárias (FORMIGA, 2016).

A Educação é tema da Política cotidiana (Ciência Política) e, portanto, plena de ideologia e fértil em dialética, desde que plural. Não deve ser capturada por minoria ruidosa sobrepujando a maioria silenciosa. O absenteísmo das últimas eleições revela a decepção e descrédito com a classe política e seu sistema de representação.

O ambiente escolar, há mais tempo, aponta a mesma direção. Uma exceção honrosa, o pronunciamento recente da estudante Ana Júlia Ribeiro na Assembleia Paranaense quando questiona “de quem é a escola e a quem pertence” (FORMIGA, 2016).

2.8. Ausência da família como ator do processo educacional

Há uma ausência da família como ator do processo educacional, os pais brasileiros em geral reconhecem a importância da educação, desde que não os ocupem em alguma responsabilidade de cogestão, participação ativa na escola dos filhos. Para os menos instruídos e origem socioeconômica limitada, a escola é um “depósito” de crianças/ jovens (FORMIGA, 2016).

Precisam trabalhar e percebem a escola como o lugar para ocupar o tempo dos filhos, dar-lhes o mínimo de segurança, garantia de merenda escolar, e se possível e por último, alguma aprendizagem. A educação começa em casa – no indispensável ambiente doméstico (FORMIGA, 2016).

A escola socializa a criança e deveria instruí-la a pensar, principalmente, raciocinar e desenvolver habilidades cognitivas, pois a aprendizagem é a primeira habilidade, objetivo. Também, formar o cidadão do mundo, ou planetário, e prepará-lo para a vida conjunta em sociedade, a respeitar a disciplina, o trabalho em grupo e a busca de soluções para os problemas pessoais e coletivos, locais ou globais (FORMIGA, 2016).

Professores malformados, pouco reconhecidos e quase sempre desvalorizados

Diferentemente de países que tratam a educação com seriedade, e onde se selecionam professores entre os melhores estudantes e profissionais, no Brasil optamos, erradamente, em formar, de maneira precária, pedagogos, licenciados e educadores presos ao passado, a teorias ultrapassadas, que desconhecem a indispensável da boa prática à profissão (FORMIGA, 2016).

O professor deveria ser formado como um artista ou músico, pela prática exaustiva e repetição necessária. Pela comprovação eficiente em convivência com um processo permanente de aprendizagem recíproca: com os estudantes, e seus pares. Com os Novos Paradigmas da Aprendizagem em uma Sociedade do Conhecimento e Inovação, não há mais espaço para o professor deter isoladamente o conhecimento, usar autoritarismo e se sentir um “reizinho” na sala de aula (FORMIGA, 2016).

NÃO aos “tios” e “tias”, prática de “parentesco” prejudicial à aprendizagem. A criança precisa ganhar autonomia e responsabilidade e dispensar um pajem. O mestre deve ser um orientador, guia e companheiro da

aventura, prazer de aprender, como dizia o poeta “a alegria de ser um eterno aprendiz”. Professor aprende com o estudante e vice e versa: A relação permanente de respeito e disciplina é inegociável (FORMIGA, 2016).

De acordo com o ex-presidente Fernando Henrique Cardoso: “Se a pessoa não consegue produzir, coitada, vai ser professor. Então é aquela angústia para saber se o pesquisador vai ter um nome na praça ou se vai dar aula a vida inteira e repetir o que os outros fazem”.

2.9. Excesso de Pedagogês

É outro mal atávico do sistema educacional brasileiro. Pedagogia é importante, mas, tem tempo para início e término. É fundamental para a fase escolar da criança da primeira infância até o início da puberdade. Na adolescência, os jovens e jovens adultos não mais precisarão dela, estão em outro estágio, momento, outra concepção de vida (FORMIGA, 2016).

A Pedagogia, gradativamente, cederá espaço à Andragogia – método de aprendizagem cognitivamente dirigido a adolescentes, jovens adultos e adultos. A propósito, a dependência pedagógica do nosso processo educacional é tão acentuada e enraizada que o Ministério da Educação atinge o despropósito de exigir “Projeto Pedagógico” para reconhecer e credenciar instituições de educação superior e universidades (FORMIGA, 2016).

Trata-se de uma infantilização da educação superior, absolutamente equivocada e dispensável. No ciberespaço fluído do Conhecimento, desde o limiar do Século XXI, dois jovens Neozelandeses desenharam uma nova metodologia de autogestão da aprendizagem, dispensando professores e instituições. Este avançado método de autodidatismo é denominado Heutagogia (FORMIGA, 2016).

As recentes pesquisas sobre o cérebro e o rápido avanço da Neurociência, constataam algo, que a princípio, parece paradoxal: “a sala de aula é o lugar

onde menos se aprende”. A predominância do Brasil dos velhos paradigmas da educação com influências napoleônicas do século XIX e contemporâneas à I Revolução Industrial prevalece no ambiente escolar ultrapassado e autoritário (FORMIGA, 2016).

O mesmo é dominado pela figura Centrica do professor preso a valores de uma sociedade que não mais existe, excessivamente relacionada ao passado em sua concepção e prática. A experiência pragmática da “sala de aula invertida” ou “flipped class” compõe o cotidiano da aprendizagem dos países líderes em Conhecimento, Criatividade e Inovação (FORMIGA, 2016).

A sala de aula torna-se ponto de encontro para orientações, discussões coletivas, entrega e distribuição de resultados, averiguação de atividades, exercícios, pesquisas e trabalhos coletivos (FORMIGA, 2016).

Não há mais espaço, nem tempo para longas e enfadonhas aulas expositivas unidirecionais professor-aluno. O uso benéfico de tecnologias mediadoras da aprendizagem substitui, com vantagem, o trabalho rotineiro, tradicional e pouco criativo do professor transmissor de Conhecimento (FORMIGA, 2016).

A vida digital conectada em rede, os dispositivos portáteis e móveis, conectados e inteligentes e a Aprendizagem Flexível (Educação a Distância) redefiniram o papel do professor na sala de aula com atividades híbridas (presenciais e a distância). As escolas de formação de professores precisam conhecer e praticar esse novo modelo, deixar de lado a educação pautada por atividades “decoreba”, memorização, permanência passiva e avaliação quantitativa. Precisam reformular radicalmente o processo de aprendizagem, já que o velho paradigma faliu em definitivo o processo tradicional de ensino (FORMIGA, 2016).

Atribui-se a Paulo Freire a famosa frase: “ninguém ensina nada a ninguém”. Agora, professores e estudantes aprendem reciprocamente, pois aquele não mais possui o monopólio do saber. Alunos familiarizados com a Sociedade do Conhecimento e Inovação, até certo ponto, inibem e ameaçam a outrora supremacia do professor. Chegam à escola capacitados a utilizar dispositivos que combinam de forma amistosa Conhecimento e Entretenimento, e tornam o “Aprender” uma atividade lúdica (FORMIGA, 2016). Segundo Freire:” Seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica”.

CONCLUSÃO

Em conclusão aos fatores responsáveis pelas causas da baixa qualidade do ensino brasileiro, a ineficiência e ineficácia por este estudo pesquisado surge como triste constatação a falta de vontade e empenho dos governantes, dos políticos e dos legisladores, assim como a má gestão dos recursos financeiro destinados à educação nas três esferas administrativas (Federal, Estadual e Municipal).

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, inercia do estado em agir de forma profícua contra tais situações e condutas.

Ao definir Políticas pedagógicas equivocadas, condena-se os pais 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.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Rodrigo. **A história da Educação no Brasil: uma longa jornada rumo à universalização.** 2018. Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/a-historia-da-educacao-no-brasil-uma-longa-jornada-rumo-a-universalizacao-84npcihyra8yzs2j8nnqn8d91/>>. Acesso em 22 de julho, 2019.

ALVES, Washington Lair Urbano. **A história da educação no BRASIL: da Descoberta à Lei de Diretrizes e Bases de 1996.** 96 fls. Monografia (Especialista em Metodologia do Ensino Superior) Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium Lins - SP 2009

ALMEIDA, Jane Soares de. As professoras no século XX: as mulheres como educadoras da infância. **In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO,** "Educação Escolar em Perspectiva Histórica. 2004.

BARROSO, Luís Roberto. Ética e jeitinho brasileiro: por que 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.

BORGES, Gilberto André. **Trajetória da educação no Brasil**. Florianópolis: E-book, 2005.

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.

COSTA, FTP et al. A história da profissão docente: Imagens e autoimagens. **Revista Realize**. Editora Realize, 2014.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Reformas da instrução pública. 500 anos de educação no Brasil**, 2010.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Escola e a República**. 1989.

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.

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

DOS SANTOS, José Douglas Alves; MELO, Aísha Kaderrah Dantas; LUCIMI, Marizete. Uma breve reflexão retrospectiva da educação brasileira (1960-2000): implicações contemporâneas. 2012. In. IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”. Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa. 2012, Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

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.

PALMA FILHO, João Cardoso. A República e a educação no Brasil: Primeira República (1889-1930). UNESP. **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Caderno de formação: formação de professores educação, cultura e desenvolvimento**. Pró reitoria de graduação. Universidade Virtual do Estado de São Paulo. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 71-84, 2010.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação Brasileira: 1930/1973**. Petropolis, Editora Vozes, 1978.

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.

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.

SAVIANI, Dermeval et al. O legado educacional do regime militar. **Cadernos Cedes**, 2008.

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.

ESTUDO REFLEXIVO SOBRE A IMPORTÂNCIA DA ATUAÇÃO DA ENFERMAGEM EM ADOLESCENTE COM DEPRESSÃO PÓS-PARTO

Ana Crisllen Monteiro Sales ⁶
Half Adriel Simplício Araújo Macedo⁷
Jessé De Oliveira Pinto⁸

RESUMO

Introdução- A depressão, um dos transtornos mentais mais frequentes após o parto, é considerada sério e atual problema de saúde pública, pela sua prevalência e pelo impacto negativo que exerce na estrutura e dinâmica familiar. Com isso, o objetivo deste trabalho é de identificar os fatores que podem contribuir para o desenvolvimento de quadros depressivos puerperais e a importância do papel da enfermagem na prevenção. **Revisão bibliográfica -** O presente estudo trata-se de uma pesquisa bibliográfica sobre o papel da enfermagem na Depressão Pós-Parto (DPP) descrita de uma forma direta e concisa, na qual foram selecionados livros, artigos, revistas e endereços eletrônicos que se referem a esta temática. **Discussão-** A depressão pós-parto, pode se manifestar com intensidade variável, tornando-se um fator que dificulta o estabelecimento de um vínculo afetivo seguro entre mãe e filho, podendo interferir nas futuras relações interpessoais estabelecidas pela criança. **Acredita-se** que o papel dos profissionais da enfermagem nesse caso é de extrema importância para colaborar com a diminuição da intensidade da DPP. **Conclusão-** Compreendemos a importância dos enfermeiros, direcionados na prática assistencial, ao cuidado integral desta adolescente mãe, desenvolvendo ações de ajuda integral na tentativa de apoiá-las evitando a depressão pós-parto, através do apego do sujeito deste cuidar com o recém-nascido.

Palavras-chave: Depressão. Pós-Parto. Gravidez na Adolescência.

ABSTRACT

Introduction- Depression, one of the most common mental disorders after childbirth, is considered serious and current public health problem, because of its prevalence and the negative impact it has on family structure and dynamics. Thus, the objective of this study is to identify the factors that may contribute to

⁶**Graduação:** Enfermagem/Faculdade Estácio do Amazonas/Manaus, AM, Brasil. **Pós-graduação:** ginecologia e obstetrícia anacrisllenmonteiro@gmail.com.

⁷**Graduação:** Enfermagem/Faculdade Estácio do Amazonas/Manaus, AM, Brasil. halfadriel@gmail.com.

⁸**Graduação:** Enfermagem/Faculdade Estácio do Amazonas/Manaus, AM, Brasil. **Pós-graduação:** urgência e emergência, ginecologia e obstetrícia jesse_pinto@hotmail.com..

the development of postpartum depression and the importance of the nursing role in prevention. Literature review - This study deals with a literature on the role of nursing in Postpartum Depression (PPD) as described in a straightforward and concise, which were selected books, articles, magazines and web pages that refer to this issue. Talk- A postpartum depression can manifest with variable intensity, becoming a factor that hinders the establishment of a secure emotional bond between mother and child and may interfere with future interpersonal relations established by the child. It is believed that the role of nursing professionals in this case is extremely important to collaborate with decreasing intensity of DPP. Conclusion- understand the importance of nurses in care aimed at the comprehensive care of adolescent mothers, developing actions help full in trying to support them avoiding postpartum depression, through attachment to the subject of caring for the newborn.

Keywords: Depression, postpartum, teen pregnancy.

1. INTRODUÇÃO

A adolescência é uma fase de transição que envolve mudanças nos aspectos físicos, cognitivos, emocionais e sociais. Nessa fase, a jovem passa a buscar sua identidade, surge o problema vocacional, a necessidade de emancipar-se da família e de formar laços afetivos com o sexo oposto, que muitas vezes culminam numa gravidez precoce (GURGEL, 2008).

Na atualidade a gravidez precoce constitui um desafio para as políticas públicas no contexto da promoção da saúde e traz à tona questões relevantes sobre esse problema no momento em que há desafio de fornecer aos adolescentes subsídios para viver sua sexualidade com planejamento de anticoncepção ou concepção, no âmbito da promoção da saúde (MORAES, 2006).

Quando a gravidez ocorre precocemente e de forma não planejada, temos observado em nossas vivências profissionais em obstetrícia e saúde mental que esse fenômeno deixa o emocional feminino instável e propício ao desenvolvimento de quadros depressivos e ideação suicida, apesar da literatura apontar que a depressão pode ocorrer em puérperas com mais idade (SOIFER, 1994).

Com base nessa constatação empírica e motivadas a compreender melhor esse problema, realizou-se uma revisão na bibliográfica com o objetivo de identificar os fatores que podem contribuir para o desenvolvimento de quadros depressivos puerperais e a importância do papel da enfermagem na prevenção (GURGEL, 2008; MORAES, 2006).

Conclui-se que o assunto abordado ainda carece de muita investigação por ser a depressão um dos transtornos psiquiátricos que mais afetam a população, na atualidade, e em relação à Depressão Pós-Parto se faz necessário um olhar especial principalmente junto à população mais jovem por se tratar a gravidez precoce de uma situação de risco para os adolescentes (GURGEL, 2008).

2. DEPRESSÃO PÓS-PARTO

A depressão pós-parto (DPP) é identificada na literatura desde Hipócrates, onde notou-se uma associação entre o período de pós-parto e o transtorno do humor (MILLER, 2002). O conceito da DPP também é entendido como uma depressão atípica que apresenta como características a proeminência de sintomas neuróticos, como a ansiedade, a irritabilidade que muitas vezes encobrem a depressão e também a presença de algumas características e sintomas opostos ao da Depressão clássica, como a piora ao fim do dia e a insônia inicial que acomete principalmente as puérperas jovens ou de personalidade imatura (ROCHA, 1999).

A descrição conceitual utilizada pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos mentais -DSM-IV, a depressão pós-parto encontra-se dentro da classificação Transtorno do humor caracterizado por um transtorno depressivo com início no pós-parto e está descrita como uma depressão iniciada dentro de 4 semanas após o parto (CAETANO, 1992). Já na Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID 10, a DPP encontra-se dentro das categorias selecionadas na classificação de Transtornos mentais e de

comportamentos associados ao puerpério (F53), com início dentro de 6 semanas após o parto (CAETANO, 1992). Essa categoria só pode ser usada quando for inevitável ou quando não conter informações suficientes que se enquadram em outras categorias (MILLER, 2002).

De uma forma geral, a DPP é vista como um quadro depressivo, com um alto índice de prevalência que afeta as puérperas no período de pós-parto, podendo apresentar-se com intensidade leve, moderada e até severa. Os sintomas iniciam-se aproximadamente na quarta a sexta semana de pós-parto podendo intensificar-se e trazer consequências prejudiciais à mãe e ao bebê, principalmente no fortalecimento do vínculo entre eles e no desenvolvimento do bebê (CAETANO, 1992).

2.1. Puerpério

O puerpério caracteriza-se por se apresentar como uma fase de profundas alterações no âmbito social, psicológico e físico da mulher. Este é um período que se inicia após o parto com duração de aproximadamente três meses. No caso de mulheres primíparas, esta fase pode estender-se, uma vez que a inexperiência associada a sentimentos de ansiedade, medo, esperança, entre outros, somatizam-se e produzem o quadro de instabilidade ainda maior do que o natural (SOIFER, 1994).

O desenvolvimento deste processo transitório está interligado diretamente às reações apresentadas diante dos fatos, ou seja, a compreensão e a passagem não só da mulher, mas da família como um todo pelo puerpério, será o limiar entre a saúde e a doença (MORAES, 2006; MILLER, 2002).

O caráter conflituoso da experiência da maternidade é ressaltado como um fator de risco para a ocorrência de distúrbios mentais após o nascimento de um bebê (REZENDE, 1994). Nesse sentido, concebeu-se que tais distúrbios podem ter origem no conflito da mulher em assumir o papel materno, o que tornaria necessário um redimensionamento da própria identidade.

Com a chegada do bebê, a nova mãe percebe-se diante de uma reelaboração de esquemas a respeito de si mesma, os quais englobam todos os aspectos do seu ser. A reavaliação de sua identidade, sob essa ótica, pode ser acompanhada de um sentimento de perda subjacente ao sentimento de ganhos com a maternidade, o qual pode estar relacionado à presença de sintomas depressivos (STERN, 1997).

Os transtornos psiquiátricos foram classificados de maneiras diversas na literatura. Na Décima Revisão Internacional das Doenças (CID-10), eles não são considerados distúrbios mentais específicos do puerpério, mas sim associados a ele, ou seja, o parto atua como um fator desencadeante devido à fragilidade psicológica qual a mulher se expõe. Deste modo, os transtornos se classificam da seguinte maneira: Síndrome da Tristeza Pós-Parto; Depressão Puerperal ou Pós-Parto e Psicose Puerpera (ZANOTTI, 2003).

O quadro depressivo surge de forma insidiosa, e na maioria das vezes, nas duas primeiras semanas após o parto. Os principais sintomas que caracterizam a depressão puerperal são tristeza, choro fácil, desalento, abatimento, labilidade, anorexia, às vezes náuseas, distúrbios do sono, insônia inicial e pesadelo, fadiga principalmente envolvendo os cuidados com a criança, hipocondria, irritabilidade, dificuldade de concentração e memorização, perda do interesse sexual, ideias suicidas e sentimentos negativos em relação ao marido; culpa, preocupações envolvendo o bebê, ansiedade, sentimentos de incapacidade em relação a maternidade e temor do ciúme dos outros filhos em relação a criança, no caso de uma múltipara (SOUZA, 1997).

2.2. Assistência De Enfermagem

É fundamental a participação dos profissionais de enfermagem na prevenção da DPP. Estes podem inclusive auxiliar na identificação dos sintomas, reconhecendo sinais. Se a família e os enfermeiros colaborarem de modo satisfatório, oferecendo confiança e segurança à mãe principalmente nas realizações das atividades maternas, sem hostilidades e críticas, fazendo uso da

compreensão e carinho, oferecendo ambiente acolhedor nos momentos de maior fragilidade emocional, a DPP vai diminuir de intensidade. Pode reverter-se em carinho ao bebê e respeito pelo ritmo de seu desenvolvimento e progresso (BRASIL, 2001).

É relevante também permitir que a gestante possa expressar livremente seus temores e ansiedades, e equipe profissional bem treinada prestando assistência, orientação, auxiliando a gestante a enfrentar as diversas situações de maneira mais adaptativa, realista e confiante após o parto.

Trata-se de um trabalho preventivo, se tiver início com o acompanhamento, desde a consulta no Planejamento Familiar, no pré-natal através da consulta de enfermagem e/ou de suporte ante a crise, no caso da DPP depois de instalada. Frente a isso, é prioritária que o enfermeiro que atua na assistência, considere em suas ações e intervenções o contexto familiar, a função desempenhada para cada membro que compõe a família, bem como a dinâmica própria nela estabelecida.

Os enfermeiros devem estar acompanhando cada família de forma integralizada e individualizada, respeitando suas escolhas e opiniões a respeito de determinadas decisões. Cabe ao profissional contribuir por meio de atividades educativas, a fim de oferecer a clientela os conhecimentos necessários para a escolha livre e consciente do método anticoncepcional, número de filhos, como também reflexão sobre sexualidade.

Nessa perspectiva, o enfermeiro deve estar preparado para detectar os fatores que possam ser de risco, se surgir uma futura complicação como a depressão pós-parto, trabalhamos diante desses fatores juntamente com outros profissionais se indicado, preparando as clientes para que futuramente sua gestação possa caminhar com segurança e consciência (REZENDE, 1994; STERN, 1997).

A enfermeira é facilitadora e colaboradora para que a mulher desenvolva habilidades para desempenhar o autocuidado, não somente para ajustar-se, mas para transformar a sua condição de saúde. A intervenção pode ser estruturada a partir de consultas de enfermagem, visitas domiciliares, grupos educativos e ações na comunidade (ROCHA, 999). A interação com o acompanhante da puérpera, na tentativa de se buscar alguma dificuldade não relatada ou não observada pela enfermagem, torna-se fundamental (SOUZA, 1997; BRASIL, 2001).

O tratamento médico da depressão pós-parto deve envolver, no mínimo, três tipos de cuidados: ginecológico, psiquiátrico e psicológico. Além da preocupação dos profissionais de saúde com o problema, são muito relevantes os cuidados sociais, comumente envolvidos com o desenvolvimento da depressão no período puerperal (BRASIL, 2001). Enfatiza-se a necessidade para o tratamento da depressão pós-parto, não apenas objetivando a qualidade de vida da mãe, mas, sobretudo, prevenindo distúrbios no desenvolvimento do bebê e preservando um bom nível de relacionamento conjugal e familiar (ZANOTTI, 2003).

3. DISCUSSÃO

A adolescência é caracterizada por um período vulnerabilidade física, psicológica e social, que sofre influências de sua cultura e subcultura, da família e dos companheiros, com complexas mudanças para o desenvolvimento do ser humano, constituindo um dos grupos mais sensíveis aos graves problemas na atualidade como fome, miséria, desnutrição, analfabetismo, prostituição, violência, abandono, desintegração familiar (ROCHA, 999).

A adolescência e a gravidez são etapas críticas e de transição durante o desenvolvimento da personalidade da mulher. Por essa razão, avaliamos quanto difícil se torna o período, quando essas duas fases coexistem. Portanto, acreditamos que a gravidez nessa fase da vida interfere significativamente na rotina das adolescentes, seja na sua relação familiar, seja na sua convivência

escolar, e principalmente, nos conflitos de relacionamento no “eu” destas jovens (BRASIL, 2001).

Não há trabalhos no Brasil que avaliem a DPP na adolescência. As precárias condições socioeconômicas e a não aceitação da gravidez são os fatores que mais influenciam o aparecimento da depressão no puerpério. Considerando a gravidez na adolescência como um problema de caráter social, partindo do pressuposto de que a gravidez nesta fase é apresenta mais frequente nas classes menos favorecidas e encaradas, na maioria das vezes, como inoportuna, com consequências biológicas, psicológicas (SOUZA, 1997).

Embora a depressão pós-parto não possa ser prevista, o conhecimento de fatores de risco é importante no planejamento e implementação de ações preventivas. O reconhecimento precoce dos sintomas é fundamental para o cuidado à puérpera. Após o parto inicia-se um período estressante no qual o cansaço, a tristeza, associada a crises de choro fácil, abatimento, anorexia, às vezes náuseas, distúrbio do sono, fadiga, irritabilidade, hipocondria, perda do interesse sexual, sentimentos negativos em relação ao marido, ansiedade, sentimento de preocupação ou descaso pelo bebê, ideias suicidas, confusão, melancolia, dificultam a interação entre mãe e filho, caracterizando assim um surto depressivo pós-parto (REZENDE, 1994; STERN, 1997).

A atuação do enfermeiro e sua equipe são fundamentais na assistência após o parto, assim como o papel dos demais profissionais, principalmente, obstetra e pediatra (BRASIL, 2001) que apontam como medida preventiva dos transtornos depressivos puerperais, o máximo de apoio físico e emocional durante a gravidez, parto e puerpério por parte desses profissionais, assim como da família, amigo e companheiro, discutindo com ele sobre a importância do afeto à puérpera; encaminhando-a para aconselhamento ou psicoterapia (SOUZA, 1997).

O enfermeiro pode contribuir ainda na prevenção, na educação sexual dos adolescentes, na identificação de fatores e jovens em situações de risco para

uma intervenção precoce, assim como na orientação das famílias dos adolescentes, seja na sua atuação em Unidades de Saúde, na Estratégia Saúde da Família, em Escolas ou qualquer espaço da comunidade (RIBEIRO, 2009).

CONCLUSÃO

Por meio desta pesquisa pôde-se aferir que, o relacionamento da adolescente com seu filho, com o fenômeno da maternidade tem uma ligação intrínseca das relações dela com seus progenitores, principalmente, sua mãe. Dessa forma, é fundamental considerar as características desta adolescente, tendo um olhar atento para captação daquilo que está velado por trás do silêncio, do isolamento, da irritabilidade, e muitas vezes, da rebeldia.

Logo, compreende-se que os enfermeiros estão direcionados na prática assistencial, ao cuidado integral desta adolescente mãe, desenvolvendo ações de ajuda integral na tentativa de apoiá-la evitando a depressão pós-parto, através do apego do sujeito deste cuidar com o recém-nascido, sendo essencial este tipo de estudo na atuação do enfermeiro para o bem da sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Assistência ao Pré-Natal; Parto, Aborto e Puerpero; Política Nacional de Atenção integral a Saúde da Mulher, 2001.

CAETANO D. Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Porto Alegre: Artes Médicas;1992,

GIL, A C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atals, 2002.

GURGEL, M G I et al. Gravidez na Adolescência: tendência na produção científica de Enfermagem. **Esc. Anna Nery Rev. Enferm.** 2008 dez; 12(4): 799-05.

Kaplan HI, Sadock BJ. Manual de psiquiatria clínica: DSM-IV. Porto Alegre: ARTMED; 1998.

MILLER LJ. Postpartum depression. JAMA 2002; 287(6): 762-5.

MORAES, I G da S. et al. Depressão pós-parto e fatores associados. **Rev. Saúde Pública.** 2006; 40(1), 65-70.

REZENDE JD & Montenegro CAB 1994. Obstetrícia fundamental. Ed. Guanabara Koogan, Rio de Janeiro.

RIBEIRO, W. G.; ANDRADE, M. O papel do enfermeiro na prevenção da depressão pós-parto (DPP). Informe-se em promoção da saúde, v.5, n.1.p.07-09, 2009.

ROCHA FL. Depressão puerperal: revisão e atualização. J bras Psiq 1999; 48(3): 105-14.

ROCHA, Fábio Lopes. Depressão puerperal: revisão e atualização. In: Jornal Brasileiro de Psiquiatria. Rio de Janeiro, vol.48, nº3, pág.105-114, março, 1999.

SOIFER, R. (1980). Psicologia da gravidez: parto e puerpério. Petrópolis: Vozes.

SOUZA, C. A. C., Burtet, C. M., & Busnello, E. A. D. (1997). A gravidez como condição de saúde mental e de doença psiquiátrica. Revista Científica Maternidade, Infância e Ginecologia, 17(1), 38-47.

STERN, J.M. (1997). Offspring-induced nurturance: animal-human parallels. *Developmental Psychobiology*, 31: 19-37.

ZANOTTI, D. V.; SAITO, K. C.; RODRIGUES, M. D.; OTANI, M. A. P. Identificação e intervenção no transtorno psiquiátrico e intervenção no transtorno, associadas ao puerpério: A colaboração do enfermeiro psiquiatra. *Revista Nursing*. V. 61, n. 6, p. 36-42, 2003.

A IMPORTÂNCIA DA UTILIZAÇÃO DAS MÍDIAS NA EDUCAÇÃO PRINCIPALMENTE NO CONTEXTO INFANTIL

Paola Kiara Guerreiro⁹

RESUMO

O presente artigo apresenta um estudo sobre a utilização de recursos midiáticos como: vídeo, televisão e projetor multimídia como facilitadores na aprendizagem para alunos principalmente da educação Infantil. A criança devido a sua grande capacidade de imaginação e fantasia, onde o lúdico se faz presente, constrói conhecimentos e refaz a história. Desta maneira, este processo pode ser desencadeado pelo uso do computador e de diferentes mídias as quais estão presentes no cotidiano infantil para serem usados, brincados e jogados. O trabalho teve como objetivo refletir se o uso dessas mídias são facilitadores de aprendizagem para essa parcela de estudantes se confirma como verdadeiras e, portanto, podem contribuir para um melhor aproveitamento das aulas e dos conteúdos das diversas áreas do conhecimento. A metodologia empregada constitui-se em estudo bibliográfico. Concluiu-se que quando as mídias são usadas em seu contexto produtivo com metas e objetivos bem definidos elas desempenham um papel de destaque no despertar de uma aprendizagem significativa, portanto são facilitadores de aprendizagem para alunos da Educação Infantil.

Palavras-chave: Recursos Midiáticos. Educação Infantil. Aprendizagem; Conhecimento.

ABSTRACT

This article presents a study on the use of media resources such as: video, television and multimedia projector as learning facilitators for students mainly in early childhood education. The child due to his great capacity for imagination and fantasy, where playfulness is present, builds knowledge and redoes history. Thus, this process can be triggered by the use of the computer and different media which are present in children's daily life to be used, played

⁹ Graduação: Licenciatura em Pedagogia – UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos. Licenciada em Química – Unimes- Universidade Metropolitana de Santos. Licenciada em Matemática- ISEED- Instituto Superior de Educação Elvira Dayrell. Licenciada em Física (em andamento) - Grupo Educacional Faveni. Zootecnista – UNIOESTE (Universidade Estadual do Oeste do Paraná). Pós-graduação: Especialização em Gestão Ambiental – Faculdade Padre João Bagozzi. Tutoria em Educação a distância- Faculdade do Noroeste de Minas (FINOM). Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica- Faculdade Valorem. Mestranda: Ciências da Educação. Universidade Gran Asunción – UNIGRAN.

and played. The work aimed to reflect whether the use of these media are learning facilitators for this portion of students is confirmed as true and, therefore, can contribute to a better use of classes and content from different areas of knowledge. The methodology used consists of a bibliographic study. It was concluded that when the media are used in their productive context with well-defined goals and objectives, they play a prominent role in the awakening of meaningful learning, therefore, they are learning facilitators for Early Childhood Education students.

Keywords: Media resources. Child Education. Learning; Knowledge.

1. INTRODUÇÃO

No trabalho em sala de aula observam-se as dificuldades enfrentadas pelos alunos e muitas vezes a falta de estímulo ao aprendizado e estudo frente às aulas ministradas. Considerando a informação de que há inúmeras maneiras dos professores abordarem os temas pedagógicos propostos pelo currículo escolar para despertarem o interesse das crianças é imprescindível que as aulas não sejam consideradas monótonas e cansativas.

Segundo Moran (2007, p. 21), “a educação tem que surpreender, cativar, conquistar os estudantes a todo momento. A educação precisa encantar, entusiasmar, seduzir, apontar possibilidades e realizar novos conhecimentos e práticas (...)”. Desta maneira, percebe-se a necessidade de aproximar já desde o início da escolarização, os alunos da Educação Infantil, da paixão e sedução que o saber e o conhecimento proporcionam.

Já Setton (2011, p. 7) faz uma reflexão quanto à importância das mídias na melhoria da educação: “Relaciono o fenômeno das mídias com a educação. Mais especificamente, considero as mídias, enquanto agentes sociais da socialização, agentes sociais da educação. Defendo que as mídias desenvolvem uma função educativa (...)”, portanto é pretendido com esse trabalho pesquisar e verificar como o uso das mídias como vídeo, TV e projetor multimídia podem ou não ser facilitadores no processo ensino e aprendizagem de alunos nas diversas áreas de conhecimento a fim de favorecer a função educativa da escola.

Como diz Moran (2012, p. 11), “Muitas formas de ensinar hoje não se justificam mais.”, por isso devemos refletir sobre a mudança. Ainda segundo Moran (2012, p. 12), “o campo da educação está muito pressionado por mudanças. Mas como mudar? Como fazer com que os jovens e adultos de hoje aprendam?”

Pesquisas recentes revelam que quando as aulas são bem elaboradas auxiliadas pelos recursos midiáticos possam colaborar para que isso aconteça: “Aprendemos pelo prazer, porque gostamos de um assunto, de uma mídia, de uma pessoa.; (...) o estímulo positivo pode facilitar a aprendizagem.” (MORAN, 2012, p. 24).

Quando se assiste a um filme, imagens de assuntos abstratos são mostrados de maneira mais compreensível, do mesmo modo, quando se ouve uma canção fazendo reflexões sobre a letra e o conteúdo estudado, as aulas se tornam mais dinâmicas e interessantes, ou seja, esses recursos são facilitadores de aprendizagem.

Portanto, o objetivo do presente estudo foi refletir sobre a influência das mídias na melhoria da qualidade das aulas para alunos principalmente aqueles do início da escolarização.

A metodologia de pesquisa foi de cunho bibliográfico, o qual abordou assuntos referentes a: como os recursos midiáticos podem ser mediados, a utilização dos meios de comunicação de massa como fonte de aprendizagem, como o professor pode trabalhar de maneira dinâmica e criativa utilizando os recursos midiáticos e por fim uma abordagem geral de como as tecnologias da informação são importantes para a educação das crianças.

2. AS MÍDIAS NA EDUCAÇÃO E SUA MEDIAÇÃO ESCOLAR

Como pensar o mundo de hoje sem recursos tecnológicos? Do simples fato de acordar e ligar a televisão até fazer uma transação financeira sem sair de casa. As mídias estão presentes em todas as esferas da vida da população,

A penetração dessas “máquinas inteligentes” em todas as esferas da vida social é incontestável: no trabalho e no lazer; nas esferas públicas e privadas. Do cinema mudo às redes telemáticas, as principais instituições foram sendo transformadas por essas tecnologias que, nos dias de hoje (mas as mudanças são tão rápidas!), estão compreendidas na expressão tecnologia de informação e comunicação (TIC)... (BELLONI, 2009, p. 7)

Todas as pessoas têm contato, direta ou indiretamente com algum tipo de recurso midiático, em casa ouvindo uma música ou assistindo uma telenovela, em atividades rotineiras, como as transações bancárias e os pagamentos realizados através do cartão de crédito como também em atividades de lazer como os cinemas 3D, os jogos interativos entre outros. As mídias fazem parte da vida de todas as pessoas, mas, o que vem a ser uma mídia?

As mídias são definidas por Setton (2011, p. 14), como “meios de comunicação massivos dedicados, em geral, ao entretenimento, lazer e informação – rádio, televisão, jornal, revista, livro, fotografia e cinema”, que são segundo Freire (2011, p. 32) “o resultado do avanço da tecnologia, são expressões da criatividade humana, da ciência desenvolvida pelo ser humano”.

Devido sua forte presença na sociedade, as tecnologias influenciam a vida das pessoas, portanto vale ressaltar a importância das mídias como forma de Educação para a Cidadania, pois parte do concreto, da realidade dos alunos e com isso exigem da Educação um olhar atento, não podendo ficar imparcial aos acontecimentos do seu meio,

Ao aliar a educação por meio da mídia com propostas que estejam embasadas na realidade dos educandos, visando não somente um processo de leitura crítica da mídia ou o processo de cognição interferido pela midiaticização da sociedade, mas que estes alunos possam também fazer uso destes meios para o desenvolvimento de sua comunidade e para o fortalecimento de um

sentimento de pertença, a mídia educação torna para si uma formação cidadã arraigada na reflexão crítica da realidade. (DELIBERADOR; LOPES, 2011, p. 94)

A proposta do trabalho com a tecnologia da educação tem como cerne o aspecto social, a formação cidadã, pois é uma necessidade da contemporaneidade a formação de um sujeito crítico que esteja comprometido com sua realidade com a construção de sua cidadania.

O sujeito que chega a Escola não está vazio, traz consigo histórias de vida que deve ser consideradas e respeitadas, sendo papel da Educação fornece meios de ajudá-los na reconstrução do saber como forma de libertação,

Ponto importante sobre que refletir, constantemente, na discussão do problema da luta de libertação e da reconstrução nacional é o da posição das massas populares como sujeito, também, da sua história. O da sua presença política atuante, o da sua voz no processo da própria reconstrução... (FREIRE, 1989, p. 38).

Portanto, da escola espera-se uma postura de orientação quanto ao uso e manuseio desses recursos com intuito de cidadania, onde os alunos tenham um posicionamento coerente frente às questões que envolvam as mídias e com isso sejam capazes de agir no seu meio social com total tranquilidade e responsabilidade,

A cidadania pode ser entendida a partir das seguintes concepções: no campo da liberdade individual, a qual abarca a liberdade, a igualdade, a locomoção e a justiça; na participação e no exercício do poder político, por meio da participação política em todos os níveis como eleições, plebiscitos, participação em órgãos de representação (sindicatos, movimentos e associações); e por fim, os direitos sociais que abrangem direito e igualdade de usufruir um modo de vida digno, por meio do acesso ao patrimônio social ligado ao consumo, ao lazer, condições e direito a leis do trabalho, à moradia, à educação, à saúde entre outros (DELIBERADOR; LOPES, 2011, p. 91).

Atuar na sociedade com liberdade e responsabilidade é direito e dever de todas as pessoas sendo que as mídias, por estarem presentes em todos os setores da população podem contribuir, quando bem aplicados pela melhora da qualidade de vida e essa é também função da Escola, como diz Amora (2011, p. 27): “Formar alunos conhecedores dos meios de comunicação a ponto de poder interferir nos produtos oferecidos pelos veículos é um objetivo que devemos perseguir diariamente pelo processo escolar.”

Porém, para essa Educação que se quer de qualidade, onde forme cidadãos atuantes e responsáveis, espera-se que a Escola esteja preparada e equipada com recursos midiáticos, que sejam Escolas modernas que desempenhem sua função de educar acompanhando as mudanças do tempo, uma vez que elas estão acontecendo e que as mídias já estão presentes na vida social como um todo.

E como irá a Instituição Escolar agir diante do desafio de aquisição e aplicação desses recursos, será

Integrando as tecnologias de informação e comunicação ao cotidiano da escola, na sala de aula, de modo criativo, crítico e competente. Isso exige investimentos significativos e transformações profundas e radicais em: formação de professores; pesquisa voltada para metodologias de ensino; nos modos de seleção, aquisição e acessibilidade de equipamentos; materiais didáticos e pedagógicos, além de muita, muita criatividade. (BELLONI, 2009, p. 10)

Com isso entende-se, que mídia, educação e cidadania caminham juntas. Conforme Setton (2011, p. 7), “relaciono o fenômeno das mídias com a educação. Mais especificamente, considero as mídias, enquanto agentes sociais da socialização, agentes sociais da educação.” Verifica-se também que as mídias são “ferramenta pedagógica” na busca pela melhoria da qualidade da educação.

Outra análise importante a ser destacada é justamente essa: as mídias são “ferramenta pedagógica”, pois é importante ressaltar que para ter sentido

na educação a tecnologia deve se adequar as práticas pedagógicas, o Livro Salto para o Futuro, publicado pelo Ministério da Educação, ressalta:

Essa prática pedagógica é uma forma de conceber educação que envolve o aluno, o professor, as tecnologias disponíveis, a escola e seu entorno e todas as interações que se estabelecem nesse ambiente, denominado ambiente de aprendizagem. Tudo isso implica um processo de investigação, representação, reflexão, descoberta e construção do conhecimento, no qual as mídias a utilizar são selecionadas segundo os objetivos da atividade. (MEC, 2005, p. 43)

A mídia a ser utilizada deve ser um aparato a mais na realização do trabalho pedagógico do educador, ela será utilizada como um facilitador na transmissão dos conteúdos, sendo que o professor é o grande responsável pela escolha e mobilização da tecnologia a fim de satisfazer seus objetivos de trabalho. Ainda segundo o livro Salto para o Futuro, o professor tem a responsabilidade de conhecer e mobilizar a tecnologia segundo sua proposta pedagógica,

Evidencia-se, portanto, a importância da atuação do professor e respectivas competências em relação à mobilização e ao emprego das mídias, subsidiado por teorias educacionais que lhe permitam identificar em que atividades essas mídias têm maior potencial e são mais adequadas (MEC, 2005, p. 43).

Nota-se, portanto, que as mídias televisão, vídeo e projetor multimídia, por exemplo, por si só não tem a capacidade de mudar o quadro escolar, elas são ferramentas/instrumentos de aprendizagem, importantes e necessárias que o professor tem em mãos para auxiliá-lo no seu trabalho.

2.1. Meios de comunicação em massa: como instrumento de aprendizagem

A televisão, assim como o vídeo, o rádio ou o projetor multimídia pode ser considerado como meios de comunicação de massa.

Por meios de comunicação de massa entendemos um termo que designa os meios tecnológicos, eletrônicos, digitais etc. que propiciam a mediação entre a mensagem (um filme) e o receptor (um jovem de camada popular). Isto é, são veículos responsáveis pela transmissão de alguma expressão cultural (SETTON, 2011, p. 34).

As tecnologias televisão e vídeo são instrumentos presentes em praticamente todos os lares da sociedade, pode-se dizer que todas as pessoas têm contato direto com esses recursos midiáticos que servem como fonte de informação, comunicação, lazer e entretenimento, assim como suporte para transmissão de mensagens educacionais e culturais.

Seu uso na educação se justifica, de acordo com Napolitano (2002) “por sua indiscutível importância na sociedade, sua abrangência, já que pode ser utilizada em todas as disciplinas, seja ilustrando aspectos históricos, humanos, sociais e científicos.”

Televisão e vídeo estão intimamente ligados, um serve como aparato para o funcionamento do outro e sua importância está relacionada ao fato das mensagens serem transmitidas de maneira real e concreta que conseguem através das imagens e sons mexer com todos os sentimentos pessoais,

A televisão e o vídeo partem do concreto, do visível, do imediato, do próximo – daquilo que toca todos os sentidos. Mexem com o corpo, com a pele – nos tocam e “tocamos” os outros, estão ao nosso alcance através dos recortes visuais, do close, do som etéreo novamente. Pela TV e vídeo sentimos, experienciamos sensorialmente o outro, o mundo, nós mesmos (MORAN, 2012, p. 37).

Na educação, o uso da TV e do vídeo deve ser vista como forma de comunicar-se melhor com os alunos, tanto crianças quanto adultas, pois parte de seu conhecimento de mundo, os educandos conhecem e tem contato com essas mídias, por isso a comunicação será beneficiada. Comunicação essa, que deve ser entendida como formas de professores e alunos se entenderem, compreenderem claramente um ao outro, sendo assim interagirem através de atividades trabalhadas em aula, o professor compreende as dúvidas e anseios dos alunos e os alunos compreendem a atividade pedagógica proposta, portanto, participa dela.

Porém, não se pode perder de vista o significado objetivo na proposta pedagógica do educador, Moran (1995) aborda em seu artigo “O uso do vídeo em sala de aula” alguns conceitos negativos e positivos do uso do vídeo na sala de aula, segundo ele o uso adequado do vídeo se dá quando ele é usado como: sensibilização, ilustração, simulação, conteúdo de ensino, produção, intervenção, expressão, avaliação, espelho e integração/suporte de outras mídias e o uso inadequado do vídeo se dá quando o vídeo é usado como: tapa-buraco, enrolação, deslumbramento, perfeição e só vídeo.

Somente o uso da televisão ou do vídeo sem nenhuma intenção pedagógica por parte do professor não tem utilidade, o vídeo “tapa buraco” utilizado muitas vezes por professores a fim de matar o tempo, não é capaz de transmitir qualquer tipo de informação aos alunos, que muitas vezes confundem seu uso com diversão e enrolação.

A utilização dessas ou qualquer outra tecnologia deve ser previamente planejada pelo educador que tem o dever de informar aos alunos os objetivos da atividade a fim de envolvê-los na aula e transformar o recurso em suporte de aprendizagem.

O professor então passa a desempenhar a função de mediador na aquisição do conhecimento, ele é o principal protagonista que leva o aluno a aprender de maneira mais dinâmica, como destaca Nauria Inês Fontana em seu

trabalho intitulado: “Uso das tecnologias em sala de aula - Televisão”, defendendo a ideia de que “A integração das tecnologias de TV e vídeo ao processo de ensino aprendizagem requer de o professor desempenhar nova função – a de protagonista dessa integração.”

Conclui-se, portanto que a televisão e o vídeo não devem ser encarados como recursos que prejudicam a educação e sim como parceiros, Baccega (2002), diretora da revista Comunicação & Educação, refletindo sobre o uso da televisão na escola salienta,

É preciso deixar de encarar a televisão como inimiga, como suspeita, pelo fato de ela ser divertida – o que é divertido também pode educar; deixar de usar a televisão, o vídeo como meros “ilustradores” das aulas baseadas em linguagens escritas. Como vimos, a televisão traz outra linguagem, na qual o aluno está alfabetizado e que a escola precisa saber usar para obter êxito em seus objetivos (BACCEGA, 2002, p. 5).

Com isso, levando em consideração que essas tecnologias fazem parte do cotidiano dos alunos elas podem ser grandes auxiliadoras no processo de ensino e aprendizagem quando o educador faz seu uso baseado num planejamento prévio, onde essas máquinas tornam-se aliada e não inimiga do processo educativo.

2.2. O uso do projetor multimídia como instrumento de aprendizagem.

A multimídia é, segundo Prieto et. al. (2005), “a combinação de texto, som, imagem, animação e vídeo existentes para representar uma informação” e que, “na sua maioria, possuem grande apelo visual, acabam encantando pelo layout com cores vibrantes, som e movimento e fascinando até o professor que se impressiona com a interface colorida, o áudio e os vídeos”.

O uso do projetor multimídia permite, segundo D`Espíndola (2008), “... a projeção de slides ou vídeos transmitidos pelo micro, tornando-se, assim, uma excelente ferramenta para fazer apresentações de aulas e palestras...”, com isso

o professor tem um recurso visual que auxilia na transmissão dos conteúdos de forma clara e objetiva.

O projetor multimídia, assim como outras ferramentas tecnológicas, auxilia na transmissão da mensagem, que é passada de maneira mais dinâmica e interativa, desperta interesse dos alunos uma vez que se sentem atraídos pelo diferente, pelo inovador,

Com a visão de que a tecnologia está a serviço do homem e pode ser utilizada como ferramenta para facilitar o desenvolvimento de aptidões para atuar como profissional na sociedade do conhecimento, os professores precisam ser críticos para contemplar em sua prática pedagógica o uso da informática, oferecendo os recursos inovadores aos alunos (MORAN, 2012, p. 96).

Dominar e aplicar as tecnologias nas aulas é uma tarefa que se torna necessária para professores nos dias atuais, pois os alunos já chegam às escolas conhecendo e manipulando grande parte delas por isso, segundo Perrenoud (2000, p. 137) tem-se uma competência a mais de responsabilidade dos professores, “em que consiste a competência dos professores? Sem dúvida, em utilizar os instrumentos multimídias já disponíveis, do banal CD-ROM a animações mais sofisticadas. Talvez também consista em desenvolver uma abertura, uma curiosidade e, por que não, expectativas.”

Essa competência do professor em desenvolver expectativas no aluno é facilitada quando estão presentes nas aulas ferramentas audiovisuais como o projetor multimídia que auxilia o educador a mediar o conhecimento através de imagens, sons, animações, atividades interativas que despertam a curiosidade pelo inovador, pela dinamicidade.

Nota-se, portanto, que o projetor multimídia é uma das ferramentas pedagógicas no qual o professor tem como aliado para criar essas expectativas, despertando a curiosidade, a motivação dos seus educandos em favor do alcance do objetivo principal da educação, fazer com que os alunos aprendam e

se desenvolvam tornando-se cidadãos comprometidos e responsáveis com a influência das mídias.

2.3. O papel dos professores no trabalho com as mídias.

Diante desse cenário da educação para as mídias, nota-se a importância de professores preparados e interessados no trabalho que contemple as tecnologias como auxílio para a melhoria da qualidade de ensino.

Há necessidade de uma postura crítica diante da tecnologia na educação, diante da relação entre tecnologia e educação, ou seja, devemos buscar caminhos que conduzam o professor a praticar um ensino de qualidade em meio às mudanças velozes e estruturais das esferas dos conhecimentos, saberes e práticas que ocorrem na atualidade (FREIRE; AMORA et. al., 2011, p. 73).

As mudanças ocorrem a todo momento, e a Educação, os professores não podem continuar os mesmos, por que, certamente, os alunos são outros, como diz Belloni (2009, p. 27): “Talvez sejamos ainda os mesmos educadores, mas certamente nossos alunos já não são os mesmos. “estão em outra”, são outros, tem uma relação diferente com a escola”. Se os alunos são outros, as mudanças na educação dependem prioritariamente de educadores motivados e preparados a aprender e continuar aprendendo.

O educador sempre esteve locado no centro dos acontecimentos educacionais, ele é o responsável maior por qualquer tipo de mudança que se quer que aconteça, pois é ele que está em contato direto com os alunos, segundo Moran,

As mudanças na educação dependem em primeiro lugar, de termos educadores maduros intelectual e emocionalmente, pessoas curiosas, entusiasmadas, abertas, que saibam motivar e dialogar. Pessoas com as quais

valha a pena entrar em contato, porque desse contato saímos enriquecidos. (MORAN, 2012, p. 16)

Professores motivados que trabalham com dedicação e afinco estão atentos às novas tecnologias e as usam em benefício da melhoria da qualidade de ensino. Professores entusiasmados tem energia para acompanhar as mudanças de seu tempo, conhecer e aplicar novas metodologias no melhoramento de suas aulas, aprender a ensinar e continuar aprendendo.

Sabe-se, porém, que para a correta aplicação e manipulação das mídias é necessário formação para que o professor desenvolva habilidades para trabalhar com as TIC, conforme o livro Salto para o futuro enfatiza

O triplo domínio em termos midiáticos com as respectivas linguagens, teórico-educacionais e pedagógicos, acrescido da gestão das atividades em realização e respectivos recursos empregados, é adquirido por meio de formação continuada, na qual o professor tem a oportunidade de explorar as tecnologias, analisar suas potencialidades, estabelecer conexões entre essas tecnologias em atividades nas quais ele atua como formador (MEC, 2005, p. 43).

Não basta apenas ter boa vontade, o educador também precisa se educar e educar-se para as mídias refere-se a ter conhecimento teórico, técnico e também pedagógico sobre o assunto para a escolha e manuseio dos equipamentos,

Para que o professor desempenhe seu papel pedagógico com competência e sintonizado com os desafios da contemporaneidade que inclui a integração da mídia na perspectiva da TE, é necessário que ele seja um professor alfabetizado tecnologicamente. Isso significa que ele precisa possuir domínio técnico, pedagógico e crítico da tecnologia. (FREIRE; AMORA... et. al. p. 74)

No processo de formação o educador aprende a ensinar e tem a oportunidade de vivenciar experiências concretas. “Essas vivências incita a

compreensão de seu papel no desenvolvimento de projetos que incorporam distintas tecnologias e mídias para a produção do conhecimento” (MEC, 2005, p. 44).

Porém, vale ressaltar que as informações adquiridas nos cursos de formação precisam ser adaptadas ao contexto da sala de aula e o educador deverá encontrar formas de unir os conhecimentos com os recursos disponíveis na unidade escolar.

Cada unidade escolar apresenta uma realidade específica no qual o professor precisa conhecer, saber quais as mídias disponíveis para o uso, que terão um sucesso maior a ser utilizada, pois isso depende também da realidade da população que se interessará por uma mídia específica dependendo dela estar ou não presentes em seu contexto de vivência.

Uma vez considerados todos esses aspectos o educador torna-se um animador do grupo incentivando a aprendizagem e o pensamento,

A competência do professor deve se deslocar no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento. O professor se torna um animador da inteligência coletiva dos grupos que estão sob seu encargo. Sua atividade será centrada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens; do incitamento à troca de saberes, à mediação relacional e simbólica, a pilotagem personalizada dos percursos de aprendizagem. A proposta é um aprendizado contínuo (SETTON, 2011, p. 103).

Adquirida essa competência “o professor pode se descobrir disponível para escutar, para acompanhar declarações contraditórias que aparecerão na aula, para reencontrar certa humildade de pesquisador...” (GONNET, 2004, p. 89)

Todos os aspectos analisados influenciam para a melhoria da qualidade da educação em todo seu segmento, incluindo a Educação a educação infantil e as séries iniciais, onde a influência das mídias só terá importância se aproximar

professores e alunos, como afirma muito sabiamente Moran (2012, p. 63), “Ensinar com as novas mídias será uma revolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e alunos.”

Aliados mídias e professores preparados e capacitados a mudança na educação ocorrerá de forma gradativa e natural. A Escola precisa acompanhar as mudanças do tempo por se tratar de uma Instituição que prepara para a vida em sociedade onde toda e qualquer forma de tecnologia estão presentes.

2.4. As novas tecnologias - TICs para a educação de crianças

As novas tecnologias da comunicação e da informação - TICs são instrumentos mediatizadores do processo de ensino-aprendizagem. É inegável dizer que, na atualidade, com o avanço das TICs nos sentimos fascinados por este “mundo”, que é, ao mesmo tempo, misterioso e fascinante. Este encantamento é traduzido pela possibilidade que elas nos dão no encurtamento das distâncias, no desvelamento de mundos desconhecidos, no acesso rápido à informação e ao conhecimento, na criação de mundo virtual, entre tantas outras possibilidades que nem imaginamos poder existir.

Entretanto, quando aplicadas ao contexto educacional, em especial a informática, deve ser igualmente objeto de reflexão por parte dos docentes. Muitos são os professores que discursam, que se tivessem “computadores” em suas escolas, a qualidade de suas aulas, da educação desenvolvida e o interesse dos alunos seria bem melhor. É comum também ouvirmos as pessoas idealizarem que com a inserção dos computadores nas escolas quebraríamos com o tradicionalismo do ensino.

De qualquer forma, explorar tecnologias no trabalho pedagógico não significa usá-las em tempo integral, mas essa ferramenta pode resultar em maior aproximação e interação professor-criança(s) e criança-criança, por meio

de perguntas, resolução de problemas, incentivo à curiosidade, à busca, à produção/visualização e à troca de materiais. O professor também pode chamar as crianças a refletir, discutir, opinar sobre as descobertas do grupo (SCHNEIDER, 2007, p. 22).

As concepções errôneas e ingênuas acabam por colocar o quadro de giz, o lápis, o caderno, a aula expositiva, o livro, como tecnologias “tradicionais” e que, portanto, devem cair em desuso, passando a percepção de que, com uma nova tecnologia disponível, devemos substituir ou excluir as demais.

Considerando que uma técnica ou tecnologia só tem valor em relação às finalidades e usos que são impostos pelo homem, num determinado contexto, é necessário ficarmos atentos, mas também reconhecer sua importância no contexto educacional. Entretanto, fazer a crítica ao seu uso, é o primeiro passo para reconhecer os limites e possibilidades que as TICs oferecem para o processo educacional e a formação reflexiva e crítica das crianças e jovens.

O professor, assim, é responsável pelo planejamento pedagógico de sua prática, mas a criança tem seu lugar neste, a partir do momento em que pode participar e ser ouvida, dando a sua perspectiva sobre o tema, conforme seu modo de compreender o mundo, trazendo materiais e, até mesmo, contribuindo para o que gostaria de ter a sua disposição nas TICs, ao interagir, investigar o mundo, os diversos objetos de conhecimento, a criança transforma-os ativamente em representações e conhecimento, ponto chave do trabalho educativo (SCHNEIDER, 2007, p. 29).

Na atualidade, os diversos meios de comunicação exercem uma *função* de socializar os indivíduos e de transmitir-lhes os códigos de funcionamento do mundo. Sem dúvida instituições como a família, a escola e a religião continuam sendo, em graus variados, as fontes primárias da educação e da formação moral das crianças.

Porém, a mídia exerce uma função fundamental está presente no dia a dia, como computadores e televisão, desta maneira é importante que o

professor contextualize sua vivência diária dentro do ambiente escolar, sabe-se que de acordo com Moreira (2003, p. 1216) “A televisão, por exemplo, ocupa uma fatia considerável do tempo das crianças, sobretudo em meios sociais carentes de fontes alternativas de ocupação e lazer”.

Considere que pela primeira vez na história humana as crianças nascem em casas nas quais a televisão fica ligada uma média de 7 horas por dia. E que pela primeira vez a maioria das histórias não é contada pelos pais, nem pela escola, nem pela igreja, nem pela tribo ou comunidade e, em muitos lugares, nem mesmo pelo país de origem, mas por um grupo relativamente pequeno de conglomerados empresariais que possuem algo para vender (GERBNER, 1998, p. 2, apud ALMEIDA Jr., 2001, p. 50 apud MOREIRA, 2003, p. 1216).

Ao se falar em “cultura midiática” Moreira (2003, p. 1227) “quando se reconhece o fato de que a maioria absoluta da população é, desde sua mais tenra infância, socializada pelo sistema midiático-cultural”.

Assim observa-se que a mídia age muitas vezes como uma (des)educadora das massas e da infância. Um componente essencial ao sistema midiático-cultural e à própria cultura que ele produz é a publicidade e o marketing. Os produtos simbólicos altamente elaborados pela indústria do marketing e da publicidade acompanham-nos desde muito cedo, até o ponto de os julgarmos componentes “naturais” na nossa percepção da realidade, inclusive subjetiva. Seus ícones (Coca-Cola, McDonald’s, Disney, Xuxa) ensinam as crianças a “ler” o mundo, a “identificar” e a “desejar” muito antes de elas serem alfabetizadas pela escola, às vezes antes mesmo de aprenderem a falar. As consequências desse processo de cooptação do imaginário infantil, mesmo se não totalmente investigado, já se mostram preocupantes (MOREIRA, 2003, p. 1228).

As crianças se mostram usuárias ativas da mídia, pois a abordam através de suas histórias pessoais, das construções sociais cultivadas na família e na comunidade.

De acordo com Moreira (2003, p. 1228) “Além disso, no mesmo movimento de instauração de um sistema midiático-cultural e de uma cultura que lhe é funcional, a cultura midiática, os sujeitos podem repor novas formas de ação e reação, abrir brechas para a criatividade e criar novos espaços de resistência”.

Sendo assim, no universo infantil a linguagem da mídia ocupa um espaço significativo no sentido de possibilitar a interação da ação pedagógica e a inclusão digital em que é explorada variedades de leitura, codificação, brincadeira, escrita, pesquisa, descobrimento, interação, publicação e comunicação e tudo isto leva as crianças a ampliar seu leque de aprendizagem respeitando tanto como sujeitos sociais e de direitos com pensamento crítico e participativo.

A criança por meio da imaginação e da fantasia, onde o lúdico se faz presente, constrói conhecimentos e refaz a história. Este processo também é desencadeado pelo uso do computador e de diferentes mídias que aparecem no cotidiano infantil para serem usados, brincados e jogados.

Conforme Hinkelammert o sujeito *em si* ou *a priori* não existe, ele não é uma substância, uma entidade ou mesmo o indivíduo concreto, mas é uma “ausência que grita”: o sujeito constitui-se enquanto se opõe e resiste à redução pretendida pelo sistema social dominante. Ser sujeito é responder ao chamado a tornar-se sujeito, que se revela no decurso de um processo, baseado na intersubjetividade, de busca do bem comum, contra as tendências autodestrutivas do sistema. O ser humano – como ator social, sempre finito e engajado em causas concretas, mas nunca esgotado pelas mediações históricas e sempre transcendente a seus papéis sociais – “(...) se afirmar como sujeito gritando, se opondo a essa redução que torna sua vida insuportável” (SUNG, 2000, p. 55-77-76 apud MOREIRA, 2003, p. 1228).

Portanto, concluímos que a presença das mídias se faz necessário em todas as esferas da educação começando com a educação infantil, onde as

crianças são totalmente receptivas a novidades e com aulas estimulantes aprendem mais.

CONCLUSÃO

Com o presente estudo analisou-se a atual realidade educacional no sentido da aprendizagem utilizando os recursos midiáticos. Observou-se que no trabalho com recursos midiáticos a educação torna-se mais atrativa na formação complementar do ser humano, principalmente para as séries iniciais.

O alvo da pesquisa foi a análise da influência dos recursos tecnológicos como a televisão, vídeo e projetor multimídia como facilitador de aprendizagem para alunos, por isso, conforme analisado na pesquisa bibliográfica, ficou comprovado que as tecnologias são ferramentas a mais que os professores têm em mãos em prol de se alcançar uma aprendizagem significativa dos alunos. Desse modo, de acordo com os objetivos da aprendizagem através das tecnologias ela pode sim contribuir na evolução do ensino x aprendizagem para que haja uma dinâmica mediadora entre educador e aluno.

Através da pesquisa bibliográfica observamos a importância do uso dos recursos midiáticos nas aulas, como esses recursos tornam as aulas mais interessantes, ou seja, são facilitadores da aprendizagem.

É importante ressaltar que o educador é um mediador da aprendizagem, portanto, mediador dos recursos, daí a importância de se trabalhar de maneira a construir sua aula com aparatos tecnológicos e com isso atingir o público, o qual esteja trabalhando, portanto, os recursos devem ser preparados e não apenas jogados, o professor é o grande responsável pela escolha e mobilização da tecnologia em suas aulas a fim de satisfazer seus objetivos de trabalho.

Desta maneira o professor deve também em alguns momentos privilegiar a reflexão e construção colaborativa entre os estudantes e, em outros momentos, a construção individual, aumentando a importância da socialização de informações e da reflexão coletiva.

Concluimos também que as mídias auxiliam no processo de formação cidadã, e é fato que uma vez presentes no cotidiano desses alunos, eles aprendem com a educação para as mídias o uso correto e responsável das tecnologias no seu dia a dia, usando-as de forma a tornar suas vidas mais interativas e participativas, podendo, assim, atuar eficazmente como cidadãos responsáveis.

Portanto, conclui-se que no trabalho o uso de recursos midiáticos se faz necessário e quando usados como ferramenta pedagógica pelo professor que planeja bem suas aulas de acordo com as necessidades dos alunos, as mídias se tornam facilitadores de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BACCEGA, Maria Aparecida. Televisão e escola: aproximações e distanciamentos. In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 25., 2002, Salvador. Anais... São Paulo: Intercom, 2002. Disponível em Http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2002/congresso2002_anais/2002_NP11BACCEGA.pdf. Acesso em 25 junh 2013.

BELLONI, Maria Luíza. O que é mídia-educação. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Salto para o futuro: Educação de jovens e adultos. Brasília. 2005.

DELIBERADOR, Luzia M. Yamashita, LOPES, Mariana Ferreira. Mídia Educação e a formação cidadã; análise das oficinas de rádio da escola municipal Olavo Soares Barros de Cambé-PR. Intercom - Revista Brasileira de Ciências da Comunicação - São Paulo, v.34, n.1, p. 85-103, jan./jun. 2011, disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/interc/v34n1/a04v34n1.pdf>. Acesso em 15 de maio de 2013.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se contemplam. São Paulo: Autores associados: Cortez, 1989.

_____. Educação como prática de liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Wendel (org), AMORA, Dimmi...[et.al] . Tecnologia e educação: as mídias na prática docente. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2011.

GONNET, Jacques. Educação e mídias. Edições Loyola, São Paulo, 2004.

MORAN, José Manuel. A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2007.

MORAN, José Manuel. O vídeo em sala de aula. Comunicação & Educação. São Paulo, ECA-Ed. Moderna, [2]: 27 a 35, jan./abr. de 1995. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/vidsal.htm>. Acesso em 21/06/2013.

MORAN, José M., MASSETO, Marcos T & BEHRENS, Marilda A. Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica. Campinas: Papirus, 2012.

MOREIRA, A. da S. Cultura midiática e educação infantil. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1203-1235, dezembro 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Consultado em: 20/07/2013.

NAPOLITANO, Marcos. Como usar a televisão em sala de aula. São Paulo. Editora: Contexto, 2002.

PERRENOUD, P. Dez novas competências para ensinar. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

POLATO, A. Tecnologia mais conteúdos igual oportunidades de ensino. Nova Escola: São Paulo, n. 223. p.50-56. 2009.

PRIETO, Lilian Medianeira et al. Uso das Tecnologias Digitais em Atividades Didáticas nas Séries Iniciais. Renote: revista novas tecnologias na educação, Porto Alegre, v. 3, n. 1,

p.1-11. maio 2005. Disponível em:
www.cinted.ufrgs.br/renote/maio2005/artigos. Acesso em: 23 julho 2013.

SCHNEIDER, D. Planeta roda: desenvolvendo arquiteturas pedagógicas para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Dissertação. UFRS. Porto Alegre -RS. 2007.137 F. Disponível em:
www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/1286. Acesso em: 21/07/2013.

SETTON, Maria da Graça. Mídia e Educação. São Paulo: Contexto, 2011.

VASCOLNCELOS, Cláudia da Camara Canto. EJA e Cidadania: A construção de ações cidadãs no universo escolar da EJA no ensino fundamental. Disponível em:
<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/graduacao/article/viewFile/3495/2743> Acesso em 20 de Março. de 2013.

INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Cirina Luz de Souza Trovó10

RESUMO

Diante de pesquisas sobre o referido tema, pode-se compreender que os benefícios da inteligência emocional na infância repercutem ao longo da vida. As habilidades socioemocionais favorecem o ensino-aprendizagem e também os relacionamentos interpessoais. A inteligência emocional é um campo controverso que apresenta inúmeras definições. A ausência de clareza conceitual dificulta a organização dessa área. Entretanto, os estudos mostram resultados positivos para os programas de educação emocional em diversos países. A intervenção descrita nesse trabalho enfocou nos aspectos relacionados a autoconsciência emocional. Levando em consideração que o ponto de partida para outras habilidades são a percepção emocional e capacidade de nomear adequadamente os sentimentos. Assim, a intervenção realizada na escola foi um ponto inicial para desenvolver intervenções futuras. Nas três séries em que ocorreram a intervenção, foi observado a capacidade adequada em fazer associações entre situações e emoções. Entretanto, a habilidade de expressão verbal das emoções precisa ser aprimorada, o que pode acontecer através de treino e atividades lúdicas desenvolvidas posteriormente.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Inteligência Emocional. Abordagem pedagógica. Lúdico. Relato de experiência.

ABSTRACT

In view of research on this topic, it can be understood that the benefits of emotional intelligence in childhood have repercussions throughout life. Socio-emotional skills favor teaching-learning and also interpersonal relationships. Emotional intelligence is a controversial field that has numerous definitions. The lack of conceptual clarity makes it difficult to organize this area. However, studies show positive results for emotional education programs in several countries. The intervention described in this work focused on aspects related to emotional self-awareness. Bearing in mind that the starting point for other skills is emotional awareness and the ability to properly name feelings. Thus, the intervention carried out at the school was a starting point for developing future interventions. In the three series in which the intervention took place, adequate

¹⁰ **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.

ability to make associations between situations and emotions was observed. However, the ability to express emotions verbally needs to be improved, which can happen through training and play activities developed later.

KEYWORDS: Early Childhood Education. Emotional intelligence. Pedagogical approach. Ludic. experience report

1. INTRODUÇÃO

A pesquisadora pode expor a importância da educação emocional e os benefícios para as crianças e para a escola. Os coordenadores demonstraram apoio a iniciativa e foi combinado uma capacitação com os professores para que eles pudessem participar da intervenção e posteriormente repetir atividades parecidas no cotidiano escolar.

A parte vivencial teve como objetivo a aquisição de conhecimento prático sobre o assunto e não apenas teórico. Nesse momento, eram levadas situações que exigiam o uso de inteligência emocional. Os professores primeiro discutiam a situação e em um segundo momento apontavam como solucionariam a situação exposta.

O objetivo dessas atividades era a ampliação do repertório dos participantes para que eles pudessem se tornarem modelos do uso dessas habilidades para as crianças, tendo em vista que o ser humano também aprende por modelação e não apenas por experiência direta.

Foi observado que alguns professores apresentaram dificuldade em se expressar de forma empática em determinadas situações. Outros demonstraram déficit em assertividade, principalmente no aspecto de dizer não ou de demonstrar desagrado e pedir mudança de comportamento.

Na parte vivencial, os professores se dividiram em subgrupos para pensar possíveis estratégias. Cada grupo elencou cinco dinâmicas ou atividades que poderiam fazer com crianças para estimular as habilidades

socioemocionais. Ao final, os professores expuseram para todo o grupo as ideias que tiveram

Os professores apontaram que os encontros possibilitaram a reflexão sobre muitas demandas cotidianas que eles precisam atender em sala de aula. No entanto, anteriormente eles não tinham o preparo necessário, mas agora se sentem mais seguros para saber como proceder no cotidiano escolar.

A interação com as crianças também passou a ser mediada por perguntas como: como você está se sentindo hoje e pela utilização de figuras de emojis. Nesses momentos, era solicitado que as crianças dramatizassem as emoções contidas nas imagens.

O jogo das emoções acontecia através da utilização de um dado com o nome das emoções. Quando uma determinada emoção era selecionada, as crianças eram perguntadas sobre em que situações elas costumavam sentir aquela emoção.

Por meio do jogo de emoções, as crianças puderam expressar seus sentimentos e treinar a habilidade percepção e reconhecimento das emoções. As crianças de séries mais avançadas mostraram maior desenvoltura no uso da linguagem. Os alunos do maternal necessitaram de ajuda para identificar e nomear os sentimentos que estavam expressos nas imagens.

Portanto, a primeira fase desse jogo de emoções era a identificação do nome adequado para a emoções. No segundo momento, cada criança falava um pouco sobre como era aquela emoção e em quais situações ela já tinha se sentido de forma semelhante.

Alguns professores adotaram o emocionômetro na rotina de sala de aula. Em que ao final de cada aula, as crianças eram incentivadas a marcar uma opção que representasse a forma como eles estavam se sentindo naquele dia. Além disso, tinha um boneco disponível para o caso de eles quererem contar mais detalhes sobre como estavam se sentindo

As atividades foram desenvolvidas com base nos conhecimentos provenientes da inteligência emocional. Notou-se que as ferramentas lúdicas facilitavam a aprendizagem das crianças. Dessa forma, os facilitadores levavam atividades em que as crianças pudessem se envolver e que houve a manutenção do caráter lúdico.

2. DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Diante dos resultados apresentados, aponta-se a necessidade de discutir sobre o desenvolvimento emocional entre as crianças na educação infantil e a relação com a inteligência emocional.

O desenvolvimento de habilidades que permitam a construção de relacionamentos interpessoais satisfatórios é uma das tarefas centrais da fase escolar. Os relacionamentos são envoltos de conotações emocionais. Logo, a habilidade para lidar com emoções favorece as interações sociais (ALVES; CRUZ, 2010).

A primeira infância e segunda infância são momentos fundamentais para o desenvolvimento humano, em que a criança adquire aprendizagens emocionais importantes (PAPALIA, 2013).

O desenvolvimento humano ocorre desde o útero materno até o fim da vida. Desenvolver-se é estar em constante mutação. As mudanças que ocorrem são de ordem biológica, mas também são baseadas no contexto de vida dos indivíduos (DIAS; CORREIO; MARCELINO, 2013).

As aprendizagens do âmbito psicossocial ocorrem desde o nascimento. Aos poucos o indivíduo nota que existe um mundo externo a ele, em que ele precisa comunicar-se e interagir (DIAS; CORREIO; MARCELINO, 2013).

Nos primeiros meses de vida a criança tem fortes oscilações de humor. Com o passar do tempo, ela consegue adquirir maior controle emocional e

amplia-se as possibilidades de relacionamentos sociais (DIAS; CORREIO; MARCELINO, 2013).

A capacidade de identificar e nomear expressões emocionais permite uma maior efetividade na leitura de sinais sociais. O processamento da informação emocional acontece em seis etapas:

(1) codificação da informação recebida (e.g, comportamento de agressão por parte de um colega), (2) interpretação dessa informação (e.g., trata-se ou não de um comportamento intencional), (3) clarificação dos objectivos (e.g., face à informação e interpretação do comportamento do colega, a manutenção da relação com este é ou não um objectivo), (4) acesso ou construção de respostas alternativas (e.g, retaliar a agressão ou ignorá-la), (5) avaliação de cada uma das respostas alternativas e tomada de decisão quanto ao comportamento a adoptar (ou seja, avaliação das consequências em termos de probabilidade de sucesso de cada alternativa face aos objectivos clarificados anteriormente) e, finalmente, (6) actuação comportamental. (ALVES; CRUZ, 2010)

Além disso, a leitura adequada de sinais emocionais em situações de conflito, reconhecer e nomear expressões emocionais e identificar causas e consequências das emoções são alguns fatores que favorecem a aceitação entre os pares e a facilitação dos relacionamentos interpessoais. As habilidades sociais são mediadores entre o conhecimento emocional e a aceitação entre pares (ALVES; CRUZ, 2010).

Entretanto, a idade é uma das variáveis que mais influi no nível de compreensão emocional. Ao longo do processo de desenvolvimento, as crianças adquirem maior acurácia em suas habilidades socioemocionais (FRANCO; SANTOS, 2015).

Estudos realizados que avaliaram o construto da compreensão emocional em crianças, sinalizaram que os componentes relacionados a idade e

habilidades verbais favorecem a compreensão emocional (FRANCO; SANTOS, 2015).

Desde o nascimento, as crianças demonstram uma atenção e preferência pelos rostos humanos. De forma rudimentar, já existe uma habilidade rudimentar de compreensão que pode ser aprimorada ao longo da vida (FRANCO; SANTOS, 2015).

Com seis semanas, a criança já tem desenvolvida algumas células do córtex cerebral voltadas para reconhecimento emocional. Aos seis meses, áreas do córtex temporal responsáveis pelo reconhecimento facial já estão maduras (FRANCO; SANTOS, 2015).

Além da base biológica que fornece habilidades inatas, o processo de socialização infantil que inicia desde o nascimento possibilita um aprimoramento de tais habilidades. Assim, a criança se torna capaz de imitar expressões faciais e gestos (FRANCO; SANTOS, 2015).

As principais contribuições de Vygotsky para a questão educacional advêm da noção de ZDP, que passa a considerar a aprendizagem como um fenômeno social, que, inclusive, pode ser estimulado por meio de trocas de saberes entre as crianças. Isso é bem diferente dos modelos educacionais clássicos que compreendem apenas o professor como detentor do conhecimento. As proposições de Wallon também assinalam a importância das relações sociais, mas aqui enfoca nos vínculos estabelecidos e no papel da integração com a cultura a fim de desenvolver identificação e maior controle emocional. Dessa forma, Wallon enxerga o ser humano como um todo, de modo que é impossível separar por completo o processamento cognitivo e os aspectos emocionais (DAVIS et. al., 2012).

É possível distinguir que após os três anos ocorrem três fases de desenvolvimento emocional: a fase externa, fase mental e fase reflexiva. A fase externa que ocorre entre três e seis anos é marcada pela aprendizagem das expressões emocionais. Nessa etapa, a criança compreende a relação entre

fatores externos e emoções. Alguns processos cognitivos adquiridos no período pré-escolar que começam a incitar o desenvolvimento emocional são: “o uso da teoria da mente, a representação e construção de teorias sobre a causa das emoções, a predição de estados emocionais, a imitação simbólica, o desenvolvimento da empatia” (FRANCO; SANTOS, 2015, p. 343).

A capacidade de identificar e nomear emoções costuma se ampliar entre dois e quatro anos de idade. Porém, o reconhecimento ainda ocorre prioritariamente de forma não-verbal, ainda existindo dificuldade de verbalizar sobre as emoções. Nesse período, as crianças começam a fazer associações entre emoções e situações, conseguindo antecipar situações (FRANCO; SANTOS, 2015).

Entretanto, as descrições verbais das crianças dessa faixa etária costumam se referir a fatores situacionais e fazer pouca menção a experiências subjetivas. As emoções também podem ser compreendidas como formas de interpretação de uma situação, não sendo uma consequência direta. As crianças em idade pré-escolar ainda costumam pensar que as ideias dela são universais, então tem dificuldade em compreender diferentes perspectivas (FRANCO; SANTOS, 2015).

2.2 Educação emocional e competências sociais na infância

Os programas de educação socioemocional podem estabelecer os seguintes enfoques:

- 1) autoconsciência emocional (conhecimento emocional): adquirir um melhor conhecimento das próprias emoções, reconhecer as diferenças entre sentimentos e ações e compreender as causas dos sentimentos;
- 2) gestão das emoções (regulação emocional): desenvolver habilidades para controlar as próprias emoções, prevenir os efeitos prejudiciais das emoções negativas (por exemplo, melhorar a capacidade para expressar verbalmente a

ira sem lutar), desenvolver habilidades de resistência à frustração, desenvolver habilidades para gerar emoções positivas;

3) controlar produtivamente as emoções (regulação comportamental): desenvolver habilidades de automotivação, maior capacidade de concentração nas tarefas e maiores responsabilidades, desenvolver a capacidade de saber esperar por recompensas a longo prazo em detrimento de recompensas imediatas;

4) empatia: desenvolver a capacidade de aceitar a perspectiva do outro, desenvolver sentimentos de empatia e sensibilidade com os outros, e desenvolver a capacidade de escuta;

5) gerir relacionamentos (competência emocional): desenvolver competências para resolver conflitos e negociar acordos, desenvolver a capacidade de cooperação, de partilha e de ajuda (PEREIRA et. al., 2014, p 12).

Nas três séries em que ocorreram a intervenção, foi observado a capacidade adequada em fazer associações entre situações e emoções. Entretanto, a habilidade de expressão verbal das emoções precisa ser aprimorada, o que pode acontecer através de treino e atividades lúdicas desenvolvidas posteriormente.

A intervenção descrita priorizou o uso de histórias e de uma música com a narrativa de uma situação. As histórias podem favorecer a expressividade emocional. As narrativas infantis costumam ser utilizadas com três finalidades: “(i) dos scripts da criança para responder a dilemas sociomoraís, (ii) das representações sobre as figuras parentais e as dinâmicas que as pautam e (iii) das estratégias de regulação emocional da criança” (SOUSA; CRUZ, 2017, p. 3)

A criança pode desenvolver a história ou a narrativa pode ser trazida como sugestão do facilitador. Em ambos os casos, a criança deve ser estimulada a perceber o conflito inicial e atribuir emoções aos personagens (SOUSA; CRUZ, 2017).

O uso do lúdico para desenvolvimento de competências socioemocionais auxilia na manutenção do interesse e da atenção da criança na atividade proposta pelo professor. Além disso, o brincar favorece a socialização (REGANHAM; PARRA, 2016).

O ser humano utiliza conteúdos lúdicos desde os primórdios da humanidade. O brincar tem uma conotação de algo que não é sério na cultura contemporânea. Entretanto, a brincadeira pode ser estruturada a partir de três formatos: jogos de exercício, jogos de símbolos e jogo de regras (REGANHAM; PARRA, 2016).

Os jogos de exercício é a primeira fase do brincar. Nessa etapa, ocorre o brincar livre em que a criança explora o mundo através dos movimentos. Já na fase dos jogos simbólicos, ocorre a simbolização do mundo por meio dos sentidos. Dessa forma, a criança executa atividades semelhantes aos do mundo adulto, imitando ou representando o mundo a sua volta (REGANHAM; PARRA, 2016).

Os jogos de regras começam a acontecer principalmente após os sete anos de idade. Nessa etapa, as crianças começam a compreender e elaborar regras, contribuindo para a vida em sociedade e para a cooperação (REGANHAM; PARRA, 2016).

O trabalho desenvolvido com crianças é totalmente distinto do que acontece com adultos. O uso de palavras, expressões e gestos devem se adequar a realidade infantil. As brincadeiras se aproximam da linguagem infantil (FERNANDES; GUITERRES FILHO; REZENDE, 2018).

O uso de recursos lúdicos facilita o processo de ensino-aprendizagem da criança. Logo, a brincadeira e os jogos dialogam e se encaixam no mundo infantil com facilidade e favorecem a aquisição de novos conhecimentos (FERNANDES; GUITERRES FILHO; REZENDE, 2018).

Os jogos de faz-de-conta funcionam como um estímulo para a imaginação e criatividade. No contexto desses jogos, a criança consegue expor seus desejos e fantasias (REGANHAM; PARRA, 2016).

A educação é um direito resguardado por lei para a criança. A brincadeira e diversão contribuem para essa finalidade. A ludicidade significa o ato de brincar e de jogar, correspondendo a uma dimensão psicofisiológica da vida humana (SACCHI; METZNER, 2019).

A lúdica tem relação com expressão corporal e não apenas com o sentimento de alegria. Cada vez que uma atividade é elaborada a partir de movimentações corporais, pode-se dizer que está ocorrendo uma vivência em ludicidade (SACCHI; METZNER, 2019).

Portanto, o próprio corpo pode auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. Então, constata-se que a ludicidade está presente nas diferentes fases da infância. O uso do lúdico favorece a aprendizagem ao utilizar recursos construídos pela própria criança, tais como pinturas, desenhos e colagens. O aproveitamento das experiências que a criança já possui também possibilita o repasse de conhecimentos com maior clareza (SACCHI; METZNER, 2019).

Alguns benefícios para a criança do uso do lúdico na educação infantil são:

[...] o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver (REGANHAM; PARRA, 2016, p.)

Outro aspecto é o incentivo a socialização por meio de jogos e brincadeiras. Os recursos utilizados em sala de aula devem ter finalidade educativa, pautando-se na cooperação, integração e participação dos alunos. Através do elemento lúdico, é possível que a criança vivencie as próprias emoções e fantasias (FERNANDES; GUITERRES FILHO; REZENDE, 2018).

2.3 O desenvolvimento de habilidades socioemocionais nas crianças

Quando o trabalho é desenvolvido com crianças, o objetivo é o ensino de habilidades motoras básicas. Além disso, há benefícios socioemocionais para a prática. O fortalecimento da autoestima e da noção de identidade são alguns dos ganhos obtidos pelas crianças e adolescentes que vivenciam práticas de psicomotricidade (SACCHI; METZNER, 2019).

Dessa forma, a educação infantil passou a ser voltada para o desenvolvimento da capacidade perceptiva e dos movimentos corporais. Já tinha sido observado que os jogos e brincadeiras auxiliavam nesse processo (SACCHI; METZNER, 2019).

A criança organiza o mundo a partir do contato com seu corpo. Através de ações concretas no ambiente ao seu redor ela consegue aprender novos conteúdos. Aos poucos a criança vai descobrindo as próprias preferências e se organizando em relação ao seu esquema corporal, adquirindo maior consciência de si mesma. Entretanto, para que isso aconteça é necessário que a criança entre em contato com situações que favoreçam o seu desenvolvimento tanto na escola como no ambiente familiar (SACCHI; METZNER, 2019).

Destaca-se a relevância das vivências que propiciam o desenvolvimento psicomotor infantil. O elemento lúdico favorece a aprendizagem e a dimensão afetiva consegue ser abordada também através dos contatos sociais e das movimentações corporais (SACCHI; METZNER, 2019).

Durante a intervenção, alguns professores relataram que algumas crianças apresentavam comportamentos agressivos com outras crianças como morder ou bater. Os comportamentos agressivos apresentam uma funcionalidade para o indivíduo que emite a resposta. Na maioria das vezes, está relacionado a manutenção do controle sobre o ambiente (PAVARINO; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005).

Entretanto, alguns estudos mostram que a ausência de habilidades socioemocionais, como a empatia, aumenta as chances do aparecimento desse tipo de comportamento ao longo da vida (JUSTO; CARVALHO; KRISTENSEN, 2014).

A empatia pode ser definida como o ato de compreender o outro a partir do referencial dele mesmo, experimentando os pensamentos, sentimentos e percepções da forma como o outro vivencia (JUSTO; CARVALHO; KRISTENSEN, 2014).

Dessa forma, compreende-se que percepção emocional é um dos pré-requisitos para empatia. A base da empatia está na habilidade de perceber a forma como o outro se sente. Assim, a intervenção realizada forneceu uma base para o desenvolvimento de empatia através de intervenções posteriores.

As habilidades empáticas se constituem também através dos referenciais que a criança convive. Aponta-se que determinados estilos parentais favorecem o desenvolvimento de empatia (MOTTA et. al., 2006).

Quando pais e cuidadores apresentam respostas empáticas em relação a criança ou conseguem acolher as emoções da criança, ela tende a desenvolver uma habilidade de reconhecer os próprios sentimentos e ter atitudes mais empáticas em relação aos outros (MOTTA et. al., 2006).

A habilidade de percepção sobre os sentimentos e pensamentos dos outros na infância, pode ser dividido em quatro etapas:

(1) fusão entre o self e o outro - não existe diferenciação, ocorre durante o primeiro ano de vida; (2) consciência de que existe uma diferenciação física entre ambos os sujeitos, sem a noção de que este segundo possa ter estados internos - por volta de um ano; (3) noção de que o outro também tem estados internos próprios diferentes dos seus - o que seria um princípio da capacidade de se colocar no lugar do outro, ocorre aos dois anos de idade; e (4) consciência de que os outros possuem identidades pessoais e histórias de vida que vão além da experiência imediata, o que possibilita uma avaliação mais completa sobre como este outro pode estar se sentindo e se desenvolve durante a segunda infância (JUSTO; CARVALHO; KRISTENSEN, 2014, p. 512).

As reações empáticas podem se dar de duas formas principais: A primeira é a tendência de agir pró-socialmente, quando o indivíduo utiliza esta capacidade de compreensão para ajudar o outro sujeito a aliviar este desconforto. A segunda é o sofrimento pessoal no qual, ao presenciar o desconforto do outro, o sujeito tende a se empenhar em estratégias para aliviar o próprio sofrimento (JUSTO; CARVALHO; KRISTENSEN, 2014, p. 512)

Assim, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais auxilia na prevenção de problemas de comportamento na infância, tais como dificuldades de interação social e comportamento agressivo (BOLSONI-SILVA; PAIVA; BARBOSA, 2009).

O desenvolvimento emocional de crianças passou de uma perspectiva puramente clínica para um viés educacional. Cada vez mais a escola vem sendo chamada para responder as demandas sociais e emocionais dos alunos (BOLSONI-SILVA; PAIVA; BARBOSA, 2009).

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).

CONCLUSÃO

Conclui-se que o presente trabalho alcançou os objetivos estipulados à medida que permitiu contribuir com as discussões sobre educação emocional e relações interpessoais. Outro aspecto desenvolvido foi a formação com professores e a intervenção com enfoque em compreensão emocional em três turmas de educação infantil.

Através desse trabalho, foi possível levar benefícios para a realidade da escola. Além disso, foi discutido o papel do professor no processo de aprendizagem emocional. O conceito de educação emocional foi amplamente discutido nesse trabalho e foram apresentadas possibilidades de implementação de programas de educação socioemocional.

Após o final das intervenções, as professoras relataram melhoria na relação entre as crianças, com redução de episódios de agressividade entre elas. Além disso, a relação professor-aluno também foi melhorada.

As professoras apontaram que se tornaram mais perceptivas após o desenvolvimento das capacitações. Elas passaram a se preocupar com as emoções demonstradas pelas crianças e buscaram demonstrar empatia diante do que foi exposto por elas.

Por fim, ressalta-se que, a intervenção descrita nesse trabalho enfocou nos aspectos relacionados a autoconsciência emocional. Levando em consideração que o ponto de partida para outras habilidades são a percepção emocional e capacidade de nomear adequadamente os sentimentos. Assim, a intervenção realizada na escola foi um ponto inicial para desenvolver intervenções futuras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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.

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>.

DAVIS, C. L. F.; ALMEIDA, L. R.; RIBEIRO, M. P. O.; RACHMAN, V. C. B.. Abordagens vygotkiana, 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.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. Psicologia das relações interpessoais. Vozes, Petrópolis, 2001.

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.

FERNANDES, Jorge Manuel Gomes de Azevedo; GUTIERRES FILHO, Paulo José Barbosa; REZENDE, Alexandre Luiz Gonçalves de. Psicomotricidade, jogo e corpo-em-relação: contribuições para a intervenção. **Cad. Bras. Ter. Ocup.**, São Carlos , v. 26, n.

3, p. 702-709, jul. 2018 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2526-89102018000300702&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 09 dez. 2019. <http://dx.doi.org/10.4322/2526-8910.ctoen1232>.

FRANCO; Santos 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.

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.

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.

PEREIRA et. al., 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, 2014.

PAVARINO, , 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.

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.

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>.

SANTOS, Bruno Freitas. Educação emocional: uma breve discussão. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, n. 203, p. 37-50, 2018.

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>.

VALE, 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>.

UMA ANÁLISE DO DESENHO ANIMADO PAPA-LEGUAS E COIOTE À LUZ DA PSICANÁLISE

Moisés da Silva¹¹

1. INTRODUÇÃO

É sabido de todos a força de expressividade representativa que os desenhos animados manifestam sobre as crianças, uma vez que prendem a atenção de seus pequenos espectadores pela magia da ficção recheada de mitos, ritos, encantamentos, simbolismos das cores, das luzes, da forma, da linguagem que permeiam ao imaginário infantil.

Sabe-se que as crianças, em grande parte de sua pequena existência, buscam explicações para suas inquietações e soluções para os seus pequenos problemas, aos olhos dos adultos, muitas das vezes, alheios a tudo que cerca os seus filhos.

Como estão em processo contínuo de formação física quanto psicológica (diga-se comportamental), buscam nos desenhos muitas das respostas para suas pequenas indagações ou também um escapismo para suas frustrações.

É perceptível a todos que os Desenhos Animados auxiliam as crianças a lidarem com situações reais pelas quais passam e que, de certo modo, acabam-nas angustiando ao fazerem analogias como o medo de perder os pais, o receio da separação, deles, o medo do escuro, e também o medo de lidar com os desafios constantes da vida.

Com base nisso, objetiva-se com este trabalho analisar a forma como o

¹¹ **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

desenho O Papa-léguas e o Coiote se insere no imaginário e vida das crianças, seguindo preceitos técnicos usados por Bettelheim (2002) no livro *A psicanálise dos contos de fadas*, já que o autor faz uma notória análise a respeito da forma como os contos adentram o imaginário infantil, inserindo elementos da realidade sem que a criança perceba isso.

2. O PAPA-LÉGUAS E O COIOTE

O Papa-léguas e o Coiote é uma série de desenhos animados norte-americano, criado pelo diretor Chuck Jons com histórias desenvolvidas pelo escritor Michael Maltese e teve seu primeiro episódio exibido no dia 16 de setembro de 1949.

O Papa-léguas passa todos os episódios a ludibriar as tentativas do Coiote em capturá-lo. Contando com astúcia, velocidade ou sorte absurda, o Papa-léguas sempre escapa ileso de todas as artimanhas altamente criativas de seu arqui-inimigo, pois este sempre acaba pego por sua própria armadilha, “morrendo em todos os episódios”. O mais inusitado é que a simpatia do público recai sobre o predador frustrado, que é derivado de um canino similar no livro *Roughing it*, de Marl Twain, em que um coiote é descrito como “um esqueleto alto, magrelo e doente.”

Ainda que haja repulsa sobre o desenho ou taxaço sobre a má influência dele para a formação comportamental infantil, conferindo-lhe uma conotação negativa, o Papa-léguas tem aspectos positivos quanto negativos, porquanto o que lhe atribui essas características é a premissa de ser analisado como caricatura social e superficial, interpretação que lhe atribui o estereótipo de agressivo, espertalhão, oportunista, inclemente e misericordioso entre tantos atributos.

Nota-se que tais atributos fornecem-nos pistas para entendermos o receio e repulsa de muitos pedagogos, psicólogos e pais quanto a possível

incorporação do comportamento negativo do Papa-léguas e do Coiote, pelos seus alunos e filhos.

A respeito dos contos de fadas, Bettelheim defende que eles trazem em suas versões originais, um conteúdo rico que contribui demasiado para a formação da criança, no entanto, quanto mais haja adaptações deles para se adequarem à nova sociedade de consumo, mais é subtraído deles a essência, assim como as novas histórias presentes na Literatura Infantil são destituídas de sentido para as crianças, porquanto não simbolizam nem a velhice nem a morte, que são situações de conflito para se caracterizarem como histórias seguras.

Consoante Bettelheim,

[...] A maioria da chamada 'literatura infantil' tenta divertir ou informar, ou as duas coisas. Mas grande parte desses livros são tão superficiais em substância que pouco significado pode-se obter deles. A aquisição de habilidades, inclusive a de ler, fica destituída de valor quando o que se aprendeu a ler não acrescenta nada de importante à nossa vida (BETTELHEIM, 2002, p. 4).

Ao elucidarmos a tese do autor ao desenho animado em análise, é-nos correto inferir que tanto nos contos de fadas quanto nos Desenhos Animados o público infantil assimila o material subjacente da cultura imaterial, provocando-lhe distinção entre o conteúdo maravilhoso e o conteúdo real. Neste contexto, Campos (et. al.) declara que:

[...] A criança controla a fantasia da mesma forma que o adulto domina sua realidade, sem misturar esses dois mundos. Por isso, ela não absorve tudo o que vê na televisão, porque no ato da recepção ela elabora a fantasia conforme suas necessidades, da mesma forma que acontece com os contos de fadas (CAMPOS, et. al. P. 512).

Então ao se analisar o Desenho Animado O Papa-léguas e o Coiote sob a Luz da Psicanálise, percebemos que esses personagens são figuras simbólicas importante para a formação psicológica da criança, considerando que suas atitudes, comportamentos e valores são moldadores de sentidos para as crianças, já que não há representação sistemática do mundo tal como é descrito na Literatura Infantil moderna.

Nos Desenhos Animados do Papa-léguas e o Coiote as características a

serem elucidadas é a oposição constante entre o Papa-léguas versus o Coiote, considerando o paralelismo antagônico pela representatividade deles nos mais variados desenhos: astúcia versus ingenuidade; rapidez versus lerdeza; sorte versus azar; vitorioso versus derrotado; herói versus vilão; vida versus morte; bem versus mal; opressor versus oprimido, tendo sempre a incisão de mostrar o Papa-léguas com caracteres positivos e o seu oponente, o Coiote, com valores negativos,

Assim a criança pode vir a sentir-se idealizada tanto na figura do Papa-léguas quanto na do Coiote, mediante ao tipo de situações pelas quais passa na vida como também o nível de profundidade que essas situações lhes marcam. Logo essas variadas situações vividas, ela pode comparar com as similaridades entre as de representações animadas pelos desenhos, tornando mais fácil a construção de sua identidade, já que o simbólico lhe é mais que real nessa fase da vida.

Sabe-se que os Desenhos Animados projetam idealizações pelas crianças, quando elas projetam suas frustrações, angústias, raivas, nos “maus objetos”, não pelo fato de eles não corresponderem às suas expectativas, mas por serem maléficas, agressivas, impiedosas, dando-lhes a certeza de que causam o mal; portanto fazem-lhes algo puramente cruel. Consoante Melanie Klein.

[...] a fantasia é originária; a criança nasce com a capacidade de criar fantasias que darão expressão a seus impulsos e reações instintivas [...]” (KLEIN, apud FIGUEIREDO & CINTRA, 2004, p. 85)

Percebe-se que a criança em todo o seu processo de desenvolvimento psicoemocional, busca se assemelhar em valores aos adultos próximos a elas ou, na ausência deles ou negligência deles, buscam alternativas próximas. Sendo assim o contato constante com os Desenhos Animados os quais ela pode fazer a escolha de qual assistir, já que quase todas as emissoras televisivas visam ao comércio de produtos e não à formação de valores, e oferecem em sua programação ao longo do dia, um universo de produtos que causam sensações

de personificações múltiplas a quem assiste.

Segundo Bettlheim (2002),

[...] Quando todos os pensamentos mágicos da criança estão personificados num bom conto de fadas - seus desejos destrutivos, numa bruxa malvada; seus medos, num lobo voraz; as exigências de sua consciência, num homem sábio encontrado numa aventura; suas raivas ciumentas, em algum animal que bica os olhos de seus arquirrivais - então a criança pode finalmente começar a ordenar essas tendências contraditórias. Isto começado, a criança ficará cada vez menos engolfada pelo caos não manejável.” (BETTLHEIM, 2002, p. 69).

Os Desenhos Animados em sua força visual e simbólica de expressividade, persuadem as crianças a adentrarem a um mundo de fantasias, com a perspectiva de lhes fornecer comportamentos que as encorajam a desafiar os adultos., contrapondo-lhes o pensamento cultural no qual estão inseridos que lhes é pertinente de que, desde cedo o Homem é estimulado, por um comportamento adequado, isto é, sujeito a regras para o convívio familiar e social.

Consoante Piaget (1932),

[...] Toda moral consiste num sistema de regras e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por estas regras (PIAGET apud. ARAÚJO, 1999, p. 32).

A leitura que as crianças fazem das peripécias do Papa-léguas e do Coiote em todos os desenhos da série, juntamente com os valores midiáticos, impostos pela televisão, em grande parte, contrapõem-se às mensagens ou ensinamentos de seus genitores e de seus professores. Sabe-se que até a criança alcançar o nível do cidadão moral adequado, ela, conforme cita Aranha (1997, p. 170),

[...] não recebe passivamente as regras do grupo, mas as aceita (ou recusa) livre e conscientemente”, a criança não pode vivenciar sem mediação essa gama de ensinamentos outrora deturpados, oferecidos por esse mundo midiático, sobretudo a televisão, pois a criança está em pleno desenvolvimento da sua moralidade. A mídia tem propósitos voltados para o consumo, dentre outros, e não o intuito de educar ou orientar o caráter do indivíduo. Contudo, a ausência de referenciais faz com que a “babá eletrônica”

Portanto, a carência ou a ausência de boas referências ou modelos ou exemplos permitem que os desenhos animados tão presentes na construção dos valores morais, sociais, e socioafetivos das crianças tenham mais credibilidades por elas.

Nota-se que, quando as crianças sentem necessidade de destruir algum objeto em que projetam suas sensações, emoções e sentimentos, pois, para elas, o objeto lhe é ameaçador, pode ser denominada de posição de paranoide. Segundo Melaine Klein, em sua obra *Estilo e Pensamento*, em que discorre sobre a teoria da reparação, a qual consiste na ideia, pela criança, de que um determinado objeto pode ter sido maltratado por ela, virá a se vingar. Daí surge a “angústia” na qual

[...] a maior preocupação é com a preservação do ego, o que pode ser entendido como um medo de aniquilamento.” (KLEIN, apud, FIGUEIREDO & CINTRA, 2004, p. 80)

O Papa-léguas e o Coiote não têm família nos desenhos o que para Bettlheim, pode auxiliar a criança a lidar com certos medos como o da morte ou da separação dos pais, já que, ao se assistir aos Desenhos Animados da série, a criança se depara com enredos que ambos os personagens vivem sozinhos. Então ela percebe na sua subconsciência que o Papa-léguas quanto o Coiote são órfãos, fato que pode fazê-la sentir fortalecida, encorajada e instigada a enfrentar a perda de um ente querido de modo menos penalizante.

Observa-se que os personagens sempre estão se reestabelecendo dos embates sofridos, tendo o Coiote se ressurgindo a cada derrota e o Papa-léguas, com seu famoso som ocasional “bip-bip”.

Em um deserto cheio de rodovias, o faminto Coiote sempre tenta capturar Papa-léguas, encomendando produtos ACME, uma empresa fictícia que fabrica de tudo.

O Papa-léguas passa todos os episódios a ludibriar as tentativas do

Coiote em capturá-lo. Contando com astúcia, velocidade ou uma sorte absurda, o Papa-léguas sempre escapa ileso de todas as artimanhas altamente criativas de seu arqui-inimigo, porquanto este sempre acaba pego por sua própria armadilha, perecendo em todos os episódios.

2.1. O Papa-léguas e o Coiote: influência e a mídia televisiva

Sabe-se que a formação do caráter de uma pessoa tem dependência de fatores tais como lar, educação, religião, trabalho, referenciais naquilo que se vê e naquilo que se crê. De acordo com Andrade (2004, p. 109)

[...] mídia e educação fazem parte do universo da cultura, produzindo modelos de vida, modo de ser, de viver, de ver o mundo, produzindo, reforçando e veiculando uma gama de ensinamentos às pessoas.”

Assim, se percebe que a programação matinal da televisão que tem em grande parte de seu horário, destinado ao público infantil, mostrando, principalmente, os desenhos animados que vão propagar ensinamentos, linguagem, educação, costumes, atitudes, valores, moldar e direcionar a vida das crianças que estão inseridas nessa cultura

Ainda que as crianças necessitem de lúdico, com brinquedos, desenhos animados, músicas, jogos, para atender às suas satisfações, é imprescindível que se tenha também a responsabilidade de não deixar os filhos à mercê da televisão, crendo que todos os desenhos animados sejam “inofensivos”. A criança nos mostra um olhar mais contemplativo em relação aos pais e professores, por isso ser de extrema importância a mediação nessa fase da infância, porém é sabido que na maioria dos lares as crianças assistem aos desenhos e a outros programas sem supervisão de seus responsáveis os quais deviam ser conhecedores do conteúdo subjetivo presente nas mensagens sobre a moral de cada história audiovisual, reportada nos desenhos animados a que seus filhos assistem.

Segundo Ficher 92002 apud SILVA, 2009, p. 38):

[...] Desenhos que simbolizam [...], rivalidades geralmente não

parecem manifestar nenhuma importância sob identidade, porém, essa afirmação não condiz com o comportamento infantil das crianças de hoje.”

Na contemporaneidade, nota-se que o comportamento das crianças é caracterizado muito por tudo aquilo a que assistem com frequência, como os desenhos animados, violentos, entre tantos, o Papa-léguas e o Coiote, que exemplificam o comportamento de agressividade estereotipada por elementos audiovisuais, na caricatura de desenhos simbólicos, personificado entre o Bem e o Mal.

Pelo fato de as crianças não terem maturidade de reflexão sobre o conteúdo implícito do desenho animado a que assistem, ficam, portanto, inertes, passivas e passíveis diante da indução oferecida pela programação da TV. De acordo com Melo, “a televisão, com sua carga de violência institucionalizada dá às crianças e aos jovens “permissão” para usá-la (a violência).”

Também é de se notar que em face à carga horária que os pequenos passam diariamente em frente da televisão na busca pela construção de sua identidade ou de realização de fantasiosa de um herói, acabam por serem influenciadas pelo mau comportamento de certos personagens, como o astuto Papa-léguas ou o oportunista e malfeitor Coiote, imitando suas lutas, suas trapaças, seu falso poderio, sua quase imortalidade. Consoante Gouvea (2009, p. 31):

[...] Na imitação é que a criança seleciona, no ato imitativo, aquilo que ela busca compreender. Ela não imita qualquer ato, de maneira mecânica, mas seleciona aquilo de que ela quer apropriar-se.

Consoante Brougere (2004) atualmente os desenhos animados têm o poder de fazer com que as crianças saiam da posição de meros observadores para atuarem na vida lúdica, sofrendo influência no comportamento, não apenas divertindo-as, mas também ensinando-as, construindo-lhes valores significativos na interação social, noção de moral, construção do senso crítico, noção de certo ou errado, entre outros.

Por outro lado, vale ressaltar que os mesmos desenhos animados têm

também o poder de influenciar no comportamento das crianças sobre a óptica de aspectos negativos, porquanto são desenhos que se distanciam dos padrões saudáveis e educativos, apresentando às crianças forte e insana influência de agressividade sugerida pelo comportamento que os personagens Papa-léguas e Coiote apresentam.

Sabe-se que os desenhos animados podem ser uma importante ferramenta de elucidação da aprendizagem e formação de personalidades em se tratando do ambiente educativo, pois os professores fazem a mediação entre os alunos e as situações de aprendizagens, questionando às crianças sobre o que assistir e as interferências de tudo isso no pensamento infantil, já que, nesse contexto, são expressos comportamentos, atitudes, valores, costumes e crenças, propícios ou não à formação das crianças.

Segundo Vigotsky (2001, p. 65-66),

[...] Como um jardineiro seria louco se quisesse influenciar o crescimento das plantas, puxando-as diretamente do solo com as mãos, o pedagogo entraria em contradição com a natureza da educação se forçasse sua influência direta sobre a criança. Mas o jardineiro influencia o crescimento da flor aumentando a temperatura, regulando a umidade, mudando a disposição das plantas vizinhas, selecionando e misturando terra e adubo, ou seja, mais uma vez agindo indiretamente, através das mudanças correspondentes do meio. Assim faz o pedagogo que, ao mudar o meio, educa a criança.

Portanto, cabe-lhe necessidade de analisar e avaliar os conteúdos expressos pelos desenhos animados a fim de orientar as crianças, desenvolvendo nelas o senso crítico e a compreensão sobre tudo a que assistem e como interpretam o que ouvem, o que veem, o que sentem, o que pensam, porque os desenhos animados têm utilidade não apenas para entretenimento, mas para a formação moral, ética e intelectual das crianças haja visto o tempo gasto em frente da televisão e o reflexo de tudo isso na vida dos infantes será observado em sua concepção como adultos.

2.2. A concepção do sujeito para a psicanálise

[...] A psicanálise sente-se à vontade no terreno das narrativas, afinal, trocando em miúdos, uma vida é uma história, e o que contamos dela é sempre algum tipo de ficção; sempre será uma trama, da qual parcialmente escrevemos o roteiro” (Corso & Corso).

É sabido que a psicanálise se mostra antagônica veementemente às concepções sobre definição da personalidade como um resultado interativo de fatores genéticos, ambientais e comportamentais do indivíduo, ganhando espaço o termo SUJEITO a partir de Lacan que evidencia que a noção central do campo psíquico é exatamente a de sujeito que se constitui, não nasce, não se desenvolve, porém se constitui do campo de linguagem.

Portanto, mediante a complexidade conceitual que se tem sobre o sujeito, a psicanálise o vê em sua raiz social e um sujeito do inconsciente que por este é gerado, isto é, a amplitude do social é a essência para a formação do sujeito chamado inconsciente. Segundo Freud, nesse estágio, como fator condicionante de sobrevivência, o ser humano precisa de uma família ou de substitutos sociais e jurídicos, o que ele chamou de desamparo fundamental.

Nesse ponto Lacan tece a proposição de chamar o OUTRO não somente para classificar o adulto próximo de que fala Freud, como também para designar a posição esse adulto é pelo bebê recém-nascido num ambiente humano, social e cultural: o Outro Simbólico. (ELIA, 2004).

2.3. Os Desenhos Animados

[...] Agora começamos também a compreender a “magia” das palavras. É que as palavras são o mediador mais importante da influencia que um homem pretende exercer sobre o outro; as palavras são um bom meio de provocar modificações anímicas naquele a quem são dirigidas, e por isso já não soa enigmático afirmar que a magia das palavras pode eliminar os sintomas patológicos, sobretudo aqueles que se baseiam justamente nos estados psíquicos.” Freud, S. [1905] 1996.

Os Desenhos Animados, criados muito antes do cinema, originou-se na

França por Emile Reynaud, no fim do século 19, com a criação de um sistema de animação com um aparelho chamado praxynoscópio, cuja função era a de projeção na parede das imagens em movimento.

Já os primeiros Desenhos Animados como conhecemos hoje apareceram somente na década de 1910, no cinema mudo e em preto e branco, de curta metragem, visando a um público mais adulto.

O *Papa-léguas e o Coiote* é uma série de desenho animado americana criado pelo diretor Chuck Jones com histórias desenvolvidas pelo escritor Michael Maltese teve seu primeiro episódio exibido no dia 16 de setembro de 1949 com muita pancadaria gratuita e uma caça incessante entre os personagens *Papa-léguas* e o *Coiote*, com o caçador sempre apanhando.

Os desenhos animados nem sempre foram direcionados às crianças. Eram desenhos audiovisuais feitos para um público coletivo mais adulto, com piadas e roteiros para uma faixa etária mais elevada do que a dos dias atuais. Com o passar do tempo o formato dessas narrativas dialógicas audiovisuais foram se adaptando às novas formas de linguagem, e os desenhos foram ficando mais reais, mais perfeitos e se popularizaram e ganharam adesão maior do público infantil.

Os Desenhos Animados sofrem evolução, identificando-se com as situações cotidianas da contemporaneidade, buscando novos formatos e recursos para elucidar a fantasia representativa de instituições como a família, a religião, a política, a educação, a economia, a ciência, a tecnologia, as pessoas contemporâneas e outros.

Por meio dos desenhos animados a criança tem a possibilidade de entender um pouco mais os seus problemas, porque ela necessita de auxílio para entender o sentido disso tudo, em meio de tantos sentimentos os quais vivencia, precisa de ideias, de uma educação moral, de algo significativo. No entanto, o que se percebe hoje em dia é que a criança, imbuída por uma

vivência, de certo modo, catastrófica, por causa dos desajustes sociais, familiares e morais, passa a sentir apreço pelo lado negativo dos desenhos animados, os quais lhes mostram ser mais atraentes pois passam a convicção de que o crime compensa, porquanto compara o sucesso de homens de má conduta na sociedade aos vilões dos desenhos animados.

Dessa forma, as identificações das crianças são realizadas por conta própria e suas lutas interiores e exteriores são baseadas tanto na composição moral do herói dos desenhos quanto do vilão.

CONCLUSÃO

A execução deste trabalho faz surgir uma nova maneira de ver como se dá a constituição subjetiva da criança sob a óptica da psicanálise, partindo de estudos e análise do desenho animado o Papa-léguas e o Coiote, desenho rico em representatividade simbólica.

É notória a observação de algumas características presentes nos Desenhos Animados: os personagens são conflitantes, sagazes, trágicos, oportunistas, egocêntricos e encorajam algumas crianças, principalmente as mais vulneráveis, a agirem de igual forma como um preço pela compensação do encorajamento e a certeza de que terá um trunfo diante dos obstáculos.

Na contemporaneidade, é-nos perceptível que os Desenhos Animados sofrem variadas adaptações à linguagem do seu tema, o que não ocorre como o Papa-léguas, porquanto a fala, com exceção das onomatopeias, não faz característica à série, deixando mais impacto as ações brutas e rápidas dos personagens. Se uma imagem vale mais que mil palavras, então toda uma série que evoca do começo ao fim, cenas de trapaça, a violência, o egocentrismo, a brutalidade, o oportunismo, a imortalidade, e outros aspectos negativos, emitem um poder maior de convencimento a quem assiste. Sendo assim, urge-nos ponderamos que

“crianças ainda são crianças e que a infância é um tempo necessário de preparação para a realidade tal qual ela é, que as crianças ainda não nascem prontas e necessitam de certas condições para se tornarem sujeitos falantes, desejantes e futuros cidadão criativos” (BERNARDINO, 2006, p. 11).

Porque a formação do sujeito psicanalítico surge na aparência de um inconsciente acionado pela figura dos genitores, sendo que, na atualidade, faz-se presente em todas as composições familiares, motivada pela maturação precoce dessas crianças diante das problemática vividas em casa por causa da busca pelo capital ou pela ausência dele.

[...] Todos os profundos conflitos íntimos que tem origem em nossas pulsões primitivas e emoções violentas são negados em grande parte da literatura infantil moderna, e desse modo não se ajuda a criança a lidar com eles. Mas a criança está sujeita a sentimentos desesperados de solidão e isolamento, e com frequência experimenta uma angústia moral. Na maioria das vezes ela é incapaz de exprimir seus sentimentos em palavras ou só pode fazê-los indiretamente: medo do escuro, de algum animal, angústia acerca de seu corpo! (BETTELHEIM, 2007, p. 18).

Os Desenhos Animados são de grande importância pelo valor atribuído às representações simbólicas pelas crianças as quais os aceitam, assimilam o seu conteúdo e os compreendem intuitivamente ao passo que os adultos apenas fazem observações literalmente. O poder persuasivo da fantasia faz com que os Desenhos Animados jamais fiquem ultrapassados, mas sempre evocados pelo imaginário ficcional infantil, que não necessita de explicações racionais sobre o que vê, pois para ela são desconexas e insignificantes. Ela respira o ilusório, o fantástico, o maravilhoso, para que deles consiga subtrair a essência de tudo o que precisa para alcançar a essência de sua inquietude.

Cabe-nos ressaltar que cada criança é única e cada qual é afetada diferentemente de uma maneira, no sentido de que todos os marcos os quais observamos sobre o Desenho Animado o Papa-légua e o Coiote surtem alguns ou outros efeitos no inconsciente ou pré-consciente da criança, dependendo das situações conflituosas pelas quais passam, absorvendo positiva ou negativamente as experiências da vida adulta.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, S. S. **Mídia, corpo e educação: a ditadura do corpo perfeito**. In: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela. *Corpo, gênero e sexualidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- ARANHA, M. L. A. **Filosofia da Educação**. São Paulo, Moderna, 1997.
- BERNARDINO, L. M. F. (Org.). **O que a psicanálise pode ensinar sobre a criança, sujeito em constituição**. São Paulo: Escuta, 2006.
- BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. 21. ed. Tradução Arlene Caetano. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e companhia**. São Paulo: Cortez, 2004.
- CORSO, D. L.; CORSO, M. **Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- COSTA, T. **Psicanálise com crianças**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- ELIA, L. **O conceito de sujeito**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2004.
- FIGUEIREDO, L.C.; CINTRA, E. M.U. Melanie Klein: **Estilo e Pensamento**. São Paulo: Escuta, 2004.
- FREUD, S. **Tratamento psíquico (ou anímico)**. Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: Edição Standart Brasileira. Rio de Janeiro. Imago: 1996. v. 7.
- GOUVÊA, M. C. S. **A infância na Mídia: a televisão e a criança que brinca**. Belo Horizonte: Autentica editora, 2009.
- MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- MERLO-FLORES, T. **A criança e a violência na mídia**. São Paulo/ Brasília: Cortez/ Unesco, 1999.
- OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de. **A Lógica de Consumo na sociedade contemporânea e sua influência na mediação do professor no processo de formação do pensamento infantil**. 293 F. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Maringá. Orientador: Prof. Dr. João Luiz Gasparin. Maringá, 2011.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001a. https://pt.wikipedia.org/wiki/Wile_E._Coyote > Acessado em 29 de abril de 2021.

JUSTIÇA RESTAURATIVA: UMA PROPOSTA DE DIÁLOGO, INCLUSÃO E PREVENÇÃO DE VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS

Daniela Cristina Calera Berenguel¹²

RESUMO

A justiça restaurativa é definida como uma prática visa a reconciliação das partes por meio do diálogo ouvindo todos os envolvidos no conflito através de mediadores visando resolver os conflitos em questão de modo que a pessoa causadora do dano compreenda os impactos da sua ação e expresse as condições particulares em que ela estava. É uma técnica de solução de conflitos que através da criatividade e sensibilidade e escuta ativa das vítimas e dos ofensores os mediadores procuram dissolver o conflito e chegarem a um denominador comum. No Brasil a Justiça Restaurativa, surgiu em 2004, através do Ministério da Justiça, que implementou o projeto intitulado “Promovendo Práticas Restaurativas no Sistema de Justiça Brasileiro”, através de três projetos-piloto em locais diferentes previamente selecionados. A justiça Restaurativa está sendo utilizada para o combate à violência na escola brasileira. Este estudo tem por objetivo descrever a aplicação da justiça restaurativa na relação entre escola, aluno infrator, vítima e família na mediação de conflito e violência escolar. 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.

PALAVRAS-CHAVE: Violência. Escola. Justiça Restaurativa. Prevenção. Diálogo.

ABSTRACT

Restorative justice is defined as a practice aimed at reconciling the parties through dialogue listening to all those involved in the conflict through mediators to resolve the conflicts in question so that the person causing the damage understands the impacts of their action and expresses the conditions particulars in which she was. It is a conflict resolution technique that through creativity and sensitivity and active listening to victims and offenders, mediators seek to dissolve the conflict and reach a common denominator. In Brazil, Restorative Justice emerged in 2004 through the Ministry of Justice, which implemented the project entitled “Promoting Restorative Practices in the Brazilian Justice System”, through three pilot projects in different locations

¹² **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:** Mestrado em Ciências da Educação - Universidad Gran Asunción Unigran.

previously selected. Restorative justice is being used to combat violence in Brazilian schools. This study aims to describe the application of restorative justice in the relationship between school, offending student, victim and family in the mediation of conflict and school violence. 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 success in the implementation of Restorative Justice.

KEYWORDS: Violence. School. Restorative Justice. Prevention. Dialogue

1. INTRODUÇÃO

No Brasil a Justiça Restaurativa, surgiu muito recente em 2004, através do Ministério da Justiça, que implementou o projeto intitulado “Promovendo Práticas Restaurativas no Sistema de Justiça Brasileiro”, através de três projetos-piloto em locais diferentes previamente selecionados: Juizado Especial Criminal do Núcleo Bandeirantes, Brasília, no Distrito Federal; Vara da Infância e da Juventude de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul e; São Caetano do Sul, em São Paulo (VARELA, SASAZAKI, 2014).

O projeto iniciado de São Caetano do Sul fez uma parceria entre as Secretarias de Justiça e de Educação, sob o nome “Justiça e Educação: parceria para a cidadania” e inicialmente envolveu, três escolas públicas de ensino médio, e foi apoiado pelo Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (VARELA, SASAZAKI, 2014).

A ação conjunta fortaleceu, uniu e criou vínculos de trabalho e parceria entre escolas, Fórum, Conselho Tutelar e famílias em defesa dos direitos básicos das crianças, adolescentes (VARELA, SASAZAKI, 2014).

A Justiça Restaurativa é eficiente no setor da educação através do uso das políticas restaurativas como já foi visto os resultados positivos no Canadá, Nova Zelândia, e outros países, onde foi utilizado para lidar com questões envolvendo crianças e adolescentes (VARELA, SASAZAKI, 2014).

Quando se aplica o modelo tradicional da lógica retributiva em conflitos em escolas se identifica o autor, s e apura as responsabilidades e culpa e por fim se aplica medidas disciplinares como advertência, tarefa disciplinar, suspensão, transferência, expulsão, etc.). Esses procedimentos não estimulam a reflexão sobre as causas que envolvem o conflito e se mostram pouco eficazes em prevenir futuros conflitos e restaurar relações sociais (VARELA, SASAZAKI, 2014).

Já nas escolas, com as práticas restaurativas incentivam o diálogo, a escuta ativa e o espaço para que as partes envolvidas no conflito vítimas e ofensores possam se expressar. Por meio do diálogo, os jovens refletem sobre suas ações e identificam os motivos que os levaram a tal atitude e as consequências advindas de seus atos e de que formas podem reparar tal dano assim como as consequências (VARELA, SASAZAKI, 2014).

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.

2. O SURGIMENTO DA VIOLÊNCIA NO ÂMBITO ESCOLAR NO BRASIL

Philippe Ariés (1981) já mencionava a instituição escolar no processo de formação da criança durante o período medieval, como uma das instituições s mais importantes pois foi a partir da escola no final do século XVII, que começou a surgir uma separação entre criança e os adultos. É nesse espaço que a criança começa a passar por um processo de socialização antes de ser solta no mundo.

[...] A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. A despeito das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de

ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização (ARIÈS, 1981, p. 11).

Porém é no mesmo espaço escolar também se configura enquanto um lugar de múltiplas possibilidades, bastante promissor para situações e acontecimentos de diversas ordens, inclusive de natureza conflituosa, devido à diversidade possível de pessoas que diariamente compartilham suas experiências no âmbito desse espaço, e por isso, pode ser considerado como um local importante para a expressão de diferentes sociabilidades entre os estudantes, cujas relações interpessoais se entrelaçam e se distanciam,

[...] O espaço escolar se configura como um espaço profícuo para a sociabilidade de crianças e jovens, e se constitui um local de encontro e convivência. O grande tempo que permanecem juntos, favorecem laços de amizades que se prolongam para além dos muros escolares (RUOTTI 2006, p. 98).

No Brasil a história da violência escolar não um fato contemporâneo, é algo que nos acompanha desde o surgimento das escolas no período colonial. Já naquele período a companhia de Jesus aplicava a educação no país tinha como educadores sacerdotes jesuítas que instituíram um ensino de padrão religioso sendo responsáveis pela educação de índios e negros que visava formar novos adeptos do catolicismo e índios mais dóceis para seu aproveitamento como mão de obra. A educação profissional visava ensinar técnicas rudimentares de trabalhos manuais através do aprendizado prático e convívio em oficinas pelos índios, negros e mestiços que formavam a maior parte da população (RIBEIRO, 2001).

Contudo os métodos de disciplina dos padres jesuítas para fazer com que os índios e negros aprendesse e obedecessem eram violentos constituíam de acoites, surras, agressões corporais, castigos físicos, deixar sem alimentação ou água por longos períodos, além do uso da palmatoria aqueles (GONÇALVES, 2018).

Era uma sociedade patriarcal onde o homem detinha o poder e o controle sobre esposa filhos e demais sendo o centro do poder, e neste momento os professores eram homens, assim do mesmo modo que conduziam suas famílias com mãos de ferro também conduziam os alunos nas escolas, os castigos físicos, como puxões de orelhas, tapas, uso da palmatoria eram comuns (GONÇALVES, 2018).

No século XIX, acreditava-se que os castigos físicos eram caminho civilizatório, para se obter o bom comportamento, tal prática era respaldado por muitos atores sociais como pais, diretores de escolas, a religião, professores e Instituições de ensino, assim era comum cenas de beliscões, puxões de orelha e tapas da boca de alunos e o uso da temida palmatoria sendo admitidos e permitidos na sociedade da época (ABRAMOVAY, 2013). Porém tal prática foi ao pouco alimentando uma cultura de violência nas escolas brasileiras.

A palmatória, assim como carteiras, livros, quadro de giz e outros objetos, faziam parte da cultura escolar daquele tempo histórico. A palmatória representava um símbolo de poder, de hierarquia, de diferenças geracionais e de instrumento civilizatório.

Até o século XIX, a palmatoria era usada de forma natural para educar crianças, a exemplo daquelas adotadas pelas congregações Lassalistas no século XVII. Os castigos físicos eram representantes de costumes arcaicos e reforçavam trações que afastavam o país de seu projeto.

De acordo com Veiga (2003), os lassalistas viam a correção dos atos da seguinte forma:

[...] como um meio pedagógico importante para manter a ordem em sala de aula, sendo possível punições através de palavras e de penitência e pelo uso de instrumentos como a férula, o chicote ou a disciplina (um bastão de 8 a 9 polegadas, na ponta do qual estão fixadas 4 ou 5 cordas e cada uma delas terá na ponta três nós) e finalmente a expulsão (VEIGA, 2003, p. 501 e 502).

Diana Vidal (2005) destaca a crença dos lassalistas nos castigos como forma de punição para um comportamento inadequado, não devendo ser “ministrados como compensação à fúria do professor, nem podendo o mestre tocar diretamente no aluno. A punição deveria ser imposta como recurso a um instrumento como a fêrula.”

Contudo, havia limitações para o uso dos castigos físicos nas crianças, a exemplo da palmatória, que “deveria ser usada apenas pelo mestre e servir para bater “somente” na palma da mão esquerda com dois ou três golpes no máximo” (VEIGA, 2003).

A violência era, portanto, uma prática comum e seu uso era legítimo não apenas no universo escolar, mas em todo o processo que envolvia relações humanas, sejam elas entre senhor e escravo, marido e esposa ou pais e filhos, entre outros exemplos.

2.1 A Violência

A violência é um fenômeno social mundial que, embora havendo investimentos em aparatos e garantia da lei e da ordem, vem se mostrando cada vez mais recrudescido em toda parte, revestindo-se de questão de saúde pública, segundo organismos internacionais, o que sugere que os usuais modelos de prevenção, controle e repressão utilizados pelo Estado não possuem a eficácia desejada ou estão à beira da exaustão.

Conceituar violência não é tarefa simples, devido a sua relatividade e subjetividade que a contém, especialmente se o interesse acerca do fenômeno estiver em torno de suas manifestações no cotidiano da escola, que ora se apresentam como conflitos, violência, indisciplina, incivilidade, transgressão, etc.

Segundo Zehr (2008) "o simples fato de rotular o crime como conflito pode ser perigoso, porque a violência não é simplesmente uma intensificação do conflito, sendo que as definições vagas podem minimizar a verdadeira dimensão do dano eventualmente experimentado".

Carvalho (2007) distingue violência e indisciplina, e diz que tem sido frequente a confusão entre os conceitos. Segundo Carvalho (2007) a indisciplina é a quebra de regras de boa convivência e civilidade. Embora a autora não apresente uma definição de violência, diz que uma forma simples de distinguir um fenômeno do outro é que "atos de violência ferem o código penal", enquanto "os atos de indisciplina dizem respeito ao âmbito escolar.

A Organização Pan-Americana de Saúde (OPS) definiu em 1993, e ratificou em 1996, que a violência em todas as suas manifestações é questão e prioridade de saúde pública, que ameaça o desenvolvimento dos povos, afeta a qualidade de vida e desgasta o tecido social, e "pelo número de vítimas e magnitude de sequelas orgânicas e emocionais que produz, adquiriu um caráter endêmico e se converteu em problema de saúde pública em vários países" (MINAYO, 1997).

Tal como no restante do mundo, em relação ao Brasil não é diferente. O fenômeno da violência está presente em todos os estratos sociais, inclusive nos mais privilegiados, e em suas manifestações permeia as mais diversas instituições, gerando medo, sensação de insegurança e o custo social e humano que disso advém. Os conflitos ou práticas violentas não poupam os núcleos familiares, células da sociedade organizada, e a exposição midiática as tornam rotineiras e banais, espalhando-se também para as rotinas escolares, dado que a escola não é, obviamente, impermeável aos fenômenos sociais (SPOSITO, 2001).

A temática da violência é recorrente nos debates nacional e internacional, nos diferentes segmentos e instâncias, e em passado recente ganhou especial interesse no meio escolar, que não poderia mesmo se revelar

impermeável àquele fenômeno, que ressona e permeia nas diversas instituições sociais.

Há debates sobre violências que ganham dimensão e repercutem nas mídias nacionais cotidianamente e nos chamam atenção para a ascensão de casos de violência das mais variadas ordens que ocorrem no mundo atual tais como: política, econômica, social, de classe, simbólica, criminal, violência entre gêneros, racismo, violência institucional – como na escola, etc. Toda essa multiplicidade se configura em um processo cujas implicações se refletem no sentimento crescente de medo e insegurança, que os indivíduos das diversas classes sociais são tomados, estimulados, sobretudo, por dados veiculados pela mídia que sem dúvida possuem uma forte participação em difundir, por vezes de forma generalizada números significativos da violência.

2.2. Justiça Restaurativa: a importância do diálogo e da prevenção de violência nas escolas

Por meio da Justiça Restaurativa se ensina às nossas crianças e jovens, desde cedo, que é normal possuímos conflitos, pequenos ou grandes, ao longo da vida e que tal fato não é negativo, pois os conflitos são inerentes à pessoa humana. Negativo é não saber administrá-los de forma a manter o equilíbrio nas relações humanas e sociais, permitindo que eles tenham consequências indesejáveis, tais como desmotivação para os estudos e prejuízo para as relações interpessoais. Portanto, é a boa ou má administração que levará o conflito a um desfecho positivo ou negativo para a situação (MPSP, 2018).

Os círculos restaurativos são recomendados e podem ser aplicados em todos os tipos de conflitos, desde os mais insignificantes até os mais complexos, desde os individuais até os grupais. Podem ainda ser aplicados das mais variadas formas, dependendo da estrutura, da organização e da filosofia de cada unidade escolar. Não há um modelo formal a ser seguido, pois tal qual a Justiça Restaurativa, que é uma filosofia os casos, ainda que graves, ocorridos

dentro do âmbito escolar e que tenham repercussão apenas no local, devem ser resolvidos somente na escola (BOONEN, 2011).

Não dá para dizer que toda infração escolar pode e deve ser considerada ato infracional, à luz do Estatuto da Criança e do Adolescente. Por este motivo entendemos que somente devem ser comunicados à Delegacia ou à Justiça da Infância e Juventude os casos graves de infração e que não poderão ser resolvidos pela escola, tais como abuso sexual, tentativa de homicídio, tráfico de drogas, entre outros. Entretanto, se os casos de infração vierem comunicados por outros órgãos públicos, o caso será diferente: a escola deverá trabalhá-los juntamente com os órgãos respectivos, que fizeram a comunicação (MPSP, 2018).

A escola pode organizar estas reuniões restaurativa da melhor forma que escolher, não existem rituais prontos e padrões exclusivos para as reuniões restaurativas. Entretanto, existem alguns parâmetros de orientação e certos procedimentos que podem e devem ser seguidos para uma melhor sistematização nas escolas e maior eficiência dos trabalhos. Esses procedimentos podem ser ajustados e adaptados conforme as particularidades culturais de cada espaço e de cada comunidade nas quais as reuniões restaurativas vierem a ser aplicadas. Para tanto, antes da aplicação das reuniões restaurativas deverá haver uma preparação prévia do espaço escolar e de orientação de todos os envolvidos: professores, funcionários, gestores, pais, alunos e comunidade. Depois, as reuniões restaurativas deverão ser conduzidas por um coordenador apto a fazer a preparação, condução e posterior acompanhamento dos resultados do encontro (BOONEN, 2011).

Há pré-condições para o funcionamento dos círculos que devem ser seguidos como a existência de uma equipe formada ou voluntários que serão os coordenadores dos círculos restaurativos e montar uma escala de trabalho com eles.

É preciso arrumar os facilitadores das práticas restaurativas. Este (s) facilitador (es) pode (m) ser alunos com mais experiência e com facilidade de comunicação, professores da própria escola ou ainda voluntários da comunidade.

A escola pode optar por ter facilitadores dentro da unidade escolar para questões mais simples, rotineiras na escola, e contar com o apoio de líderes facilitadores da comunidade para questões mais complexas, lembrando que a participação da comunidade sempre é desejável para manter mais um elo de ligação entre escola comunidade. Para pode abrir regularmente cursos de capacitação e treinamento preparando sempre pessoas que estejam dispostas a este trabalho (BOONEN, 2011).

A escola pode providenciar um local para o funcionamento dos círculos que deve ser privativo para que os participantes tenham tranquilidade e a necessária privacidade para os diálogos. Na escola deve haver a indicação dos dias e horários de funcionamento dos círculos (é recomendável que os círculos ocorram com a frequência de pelo menos uma vez por semana, de duas a quatro horas. Se a escola dispuser de mais tempo melhor (MPSP, 2018).

Deve haver uma rotina pé estabelecida para os procedimentos de solicitação de um Processo Restaurativo que devem estar claros e ser conhecido de todos. Em um local previamente definido, na secretaria da escola, deverá haver um caderno no qual o estudante solicitará o Círculo (ou a mediação, se for o caso), anotando o seu nome e o horário que estuda (MPSP, 2018).

Para aqueles estudantes mais inibidos ou vitimizados, ao invés de procurarem o local onde se encontra o caderno para anotar o seu nome, sugerimos que este mesmo local disponha de um baú de sugestões, para a mediação ou círculo restaurativo, no qual a pessoa colocará um papel dobrado com o seu nome e a sala em que estuda (o Coordenador do Círculo depois repassará os dados ao caderno) (BOONEN, 2011).

Se o aluno vier encaminhado para a Direção da Escola por ato indisciplinar, a Direção poderá lhe oferecer a participação no Círculo como alternativa à punição prevista nas regras disciplinares da escola. Caso o aluno aceite, deverá ser feita a anotação do seu nome no caderno e ele deverá ser procurado pelo Coordenador do Círculo, para marcar o Pré-Círculo. O aluno deve concordar em aceitar a participação no círculo (MPSP, 2018).

Os pais ou responsáveis devem dar uma autorização para que os filhos menores participem das mediações e dos Círculos. Esta autorização pode ser dada no momento da matrícula do filho na escola (MPSP, 2018).

E todos os envolvidos na realidade escolar (alunos, professores e funcionários em geral) devem procurar as formas alternativas de resolução de conflitos, dentre os quais os Círculos Restaurativos, é necessário que haja uma grande campanha de divulgação junto à comunidade escolar (BOONEN, 2011).

CONCLUSÃO

Diante das asseverações supracitadas neste artigo, pode-se concluir que, 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

É importante ressaltar que, a violência, agressividade, atos de vandalismo e depredação do patrimônio nas escolas públicas por alunos é um fenômeno que vem paulatinamente se intensificando ao longo dos anos nas

escolas brasileiras até explodir em verdadeiros crimes hediondos dentro das escolas nos dias atuais. As intervenções para solução desta situação sempre foram a aplicação da justiça retributiva, baseada em dois tipos de sanções: as expiatórias e as por reciprocidade. Porém já está mais do que comprovado que este tipo de justiça não apresenta uma solução eficaz, nem resolutividade efetiva, mas uma tendência de agravamento da situação com episódios cada vez mais graves e violência em escalada nas escolas.

Por outro lado, o surgimento da Justiça restaurativa no nosso cenário nacional recente, traz uma nova forma de contenção e resolução dos conflitos e agressividade na escola, apresentando soluções úteis e inovadoras para lidar com o problema da violência nas escolas.

Assim sendo, foi observado que, a Justiça restaurativa tem a premissa de ouvir as partes, dialogar abrindo um canal entre os mediadores, escola, aluno infrator e família possibilitando trazer a ajudar que o aluno tanto almeja que muitas vezes pode estar passando por uma situação conturbada, precisa de ajuda, mas não tem onde buscar

Diante desta análise foi possível se identificar a violência escolar, Justiça restaurativa, justiça retributiva, mediação de conflito, como elementos compõe o problema e planejar a construção do problema

REFERÊNCIAS

_____(Org.). **Cotidiano das escolas: entre Violências. Brasília: UNESCO; Observatório de Violências nas escolas; MEC, 2005.**

ABRAMOVAY, Miriam. **Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas.** Brasília: Unesco, 2003.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** Rio Janeiro: LTC, 1981

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.

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.

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.

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.

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

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.

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.

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. 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.

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.

VIDAL, Diana. Cultuas 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/fait_h_justice/ch1.pdf Acesso em 05 outubro de 2019.

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS COMO FATOR MOTIVACIONAL NO ENSINO DA MATEMÁTICA: um método de ensino-aprendizagem e suas práticas educativas

Marília Almeida Chinet¹³

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar a importância da metodologia de aprendizagem baseada em problemas adaptada ao desenvolvimento de habilidades específicas em estudantes do Ensino Médio com Itinerário Formativo em Ciências Exatas e Engenharias. A informação disponível na literatura sobre o ensino eficaz da Matemática é apresentada e analisada. Estas informações são úteis para os professores que utilizam a Matemática ou que a ensinam, para reforçar a sua participação como orientadores no processo de ensino e aprendizagem dessa ciência, de forma a que se traduza numa mudança de atitude por parte dos alunos. A informação foi recolhida em diferentes fontes, organizada e analisada do ponto de vista da motivação, discutindo os pontos de vista dos vários autores, por meio de uma pesquisa bibliográfica, descritiva e qualitativa. Como resultado da pesquisa houve a compreensão de que, alunos motivados terão um interesse particularmente diferente em alcançar seu aprendizado quando eles estão instigados para lidar com assuntos diferentes. Isso permite estabelecer que o PBL, além de ser uma estratégia de aprendizado, pode ser utilizado como uma ferramenta para diagnosticar e corrigir fragilidades na formação de futuros engenheiros.

Palavras-chave: Motivação. Matemática. Aprendizagem Baseada Em Problemas.

ABSTRACT

The objective of this article is to analyze the importance of problem-based learning methodology adapted to the development of specific skills in Medical Education students with Itinerário Formativo em Ciências Exatas e Engenharias. Information available in the literature on effective teaching of Mathematics is presented and analyzed. These information are useful for teachers who use Mathematics or who teach, to reinforce their participation as

¹³ **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

non-teaching processors of teaching and learning from science, in such a way that a change of attitude is translated by two students. The information was collected in different sources, organized and analyzed from the point of view of the motivation, discussing the points of view of two different authors, by means of a bibliographic, descriptive and qualitative research. As a result, it gives research to understand that, some motivated ones have a particularly different interest in reaching their learning when they are instigated to deal with different issues. Isso makes it possible to establish that the PBL, apart from being a learning strategy, can be used as a tool to diagnose and correct weaknesses in the training of future engineers.

Palavras-chave: Motivação. Mathematics. Problem-Based Learning.

1. Introdução

A Matemática é uma ciência milenar, de extrema importância em qualquer área da sociedade, originou-se em diferentes culturas para resolver os problemas cotidianos do homem. Mas, apesar disso é visto como um grande problema, onde o processo de aprendizagem em qualquer nível é considerado uma tarefa difícil para o aluno e percebido como uma matéria dura, rigorosa e formal. Essa visão gera uma rejeição ao seu estudo, produzindo um clima de desmotivação que, se não for erradicado, pode afetar a aprendizagem que se espera que o aluno alcance. É então que o professor tem a tarefa de encontrar formas de manter o aluno motivado, interessado na aula e no conteúdo a ser desenvolvido, a fim de prender sua atenção e mostrar o quão fascinante e importante é a Matemática (ARAÚJO, 2019).

Os educadores estão preocupados com o baixo desempenho acadêmico dos alunos em diferentes níveis de ensino, porque seu desempenho escolar caiu muito, especialmente em áreas onde a Matemática é usada. Como resultado disso, diferentes autores se uniram para realizar pesquisas sobre este problema para ver se há uma relação ou não entre motivação e desempenho acadêmico, para ver se podem ser apresentadas propostas criativas que afetam o

entusiasmo dos alunos em relação à aprendizagem da Matemática e suas áreas (BZUNECK, 2019).

A formação dos alunos do Ensino Médio com Itinerário Formativo em Ciências Exatas e Engenharias hoje é um desafio devido à grande quantidade de informações disponíveis, à crescente complexidade dos problemas que devem ser enfrentados e à globalização dos mercados. É uma preocupação constante dos professores, que procuram desenvolver e adaptar novas estratégias pedagógicas e didáticas, que permitam a formação com as competências exigidas por ambientes de trabalho e sociais cada vez mais dinâmicos. As novas metodologias buscam promover o desenvolvimento de competências genéricas como: aprender a aprender, organizar e planejar, analisar e sintetizar, aplicar conhecimentos à prática. Da mesma forma, busca-se o desenvolvimento de competências específicas, o que dependerá das áreas de conhecimento do programa acadêmico em consideração.

Dentre as diversas metodologias de desenvolvimento de competências, podemos citar: aprendizagem cooperativa, aprendizagem colaborativa, aprendizagem baseada em competências, aprendizagem orientada a projetos e aprendizagem baseada em problemas, entre outras. Essas metodologias buscam aproximar o aluno da solução de problemas do mundo real. Um deles é o Problem-Based Learning, ABP, que permite focar a aprendizagem no aluno, e introduzir problemas abertos no ensino que estão mais próximos de seu desempenho profissional. Essa metodologia favorece a possibilidade de inter-relacionar diferentes disciplinas para tentar resolver um problema, uma vez que os alunos precisam recorrer aos conhecimentos adquiridos nas diferentes áreas. Isso permite a integração de conhecimentos, desenvolvendo assim a competência de saber fazer em contexto.

Este artigo traz como objetivo analisar a importância da metodologia de aprendizagem baseada em problemas adaptada ao desenvolvimento de habilidades específicas em estudantes do Ensino Médio com Itinerário Formativo em Ciências

Exatas e Engenharias. O estudo começa apresentando os conceitos de motivação e de PBL e suas competências.

2. MOTIVAÇÃO, CONCEITOS E DEFINIÇÕES

O termo motivação é derivado do verbo latino "mover", que significa "mover", "pôr em movimento" ou "estar pronto para a ação". De acordo com Araújo (2019), a aprendizagem eficiente requer, entre outras coisas, a criação e manutenção de um ambiente propício à realização dos objetivos educacionais. Nesse sentido, as instituições educacionais devem fornecer à população estudantil os locais ideais para uma aprendizagem significativa. Infelizmente, nem sempre é assim e é comum observar que muitas instituições não cumprem esse princípio.

No dicionário enciclopédico, Larousse define motivação como "conjunto de fatores que determinam o comportamento". Mas, existem outras definições. Para Bzuneck (2019), é o "conjunto de razões pelas quais as pessoas se comportam da maneira que agem". Esse comportamento é caracterizado por ser "vigoroso, dirigido e sustentado". Também no mesmo trabalho está Knuppe (2016) que envolve na referida concepção a finalidade ou o fim do referido comportamento; para eles, motivação é um conjunto de "forças que atuam sobre ou dentro de uma pessoa e fazem com que ela se comporte de uma forma específica, direcionada a um objetivo" (ARAÚJO, 2019, p. 68).

Ibiapina e Bandeira (2017) acreditam que a motivação "designa uma construção teórica para compreender as condições que ativam um comportamento e o direcionam para um fim ou objetivo específico". Outra definição importante é feita por Knuppe (2016, p. 78) que acredita que "a motivação se refere, em geral, a estados internos que energizam e direcionam o comportamento para objetivos específicos".

De acordo com as definições citadas, pode-se notar que existem diferenças significativas neste conceito, onde um grupo de autores o associa em relação à força ou energia e outro grupo em um processo. Em relação ao segundo grupo encontra-se Knappe (2016) que afirma que a motivação dos alunos se desenvolve em três fases: a) apreensão de um valor para as suas vidas e aspirações; b) os alunos estão convencidos de que podem atingir esse valor; e c) liberação do esforço pessoal para a conquista da coragem. A partir disso, pode-se deduzir que a primeira coisa a ser buscada é a articulação entre a aprendizagem e o projeto de vida do aluno, com o objetivo de induzir as três fases.

A motivação também é influenciada pelas metas e objetivos do indivíduo. A respeito disso, Bzuneck (2019), afirma que os objetivos são a principal variável que influencia a motivação e estabelece quatro tipos de objetivos: os relacionados com a tarefa, os relacionados com a autoavaliação, os relacionados com a valorização social e os relacionados com a realização de objetivos externos. recompensas. Os primeiros objetivos são encontrados quando o aluno deseja aprender. Metas centradas em tarefas podem dar origem a três tipos possíveis de motivação: intrínseca, motivação por competência e motivação por controle. “A estes se soma a motivação extrínseca, na qual o aprendizado é secundário e não permanente” (PINTRICH e SCHUNK, 2018, p. 67).

Motivação de competência: termo proposto por Ibiapina e Bandeira (2017) que explicam sobre o aluno que tem interesse em aprender o que está estudando, aumentando seus conhecimentos, tanto para os conteúdos quanto para os procedimentos, que estudam mesmo que não o sejam. indo para receber recompensas por isso, eles revisam as tarefas para não esquecer o procedimento que levou ao seu sucesso.

Motivação intrínseca: é aquela que ocorre quando a atenção do aluno é captada, seja porque o assunto é interessante ou porque as atividades que são

desenvolvidas atraem a atenção do aluno. Com essa motivação o aluno se sente confortável com o que faz. Segundo Bzuneck (2019, p. 45):

[...] o aluno pode estar aumentando seus conhecimentos ou habilidades, mas o que determina sua atividade não é tanto o interesse em aumentar sua competência, mas a atividade em que se sente confortável, e cujo fim está basicamente em si.

Para Araújo (2019), a motivação nesse caso, é despertar o interesse e a atenção dos alunos para os valores contidos na disciplina, despertando neles o interesse de aprender, o prazer de estudá-lo e a satisfação de cumprir as tarefas que ele exige.

Motivação de controle: para esta motivação o aluno tem a possibilidade de escolher entre diferentes opções de tópicos e formas de resolver a tarefa. Aqui o aluno sente que está no controle da situação, ele determina seu próprio ritmo e forma de aprender. Bzuneck (2019) recomenda estimular esse tipo de motivação entre os alunos mais velhos, principalmente os adolescentes, que apresentam certa resistência em realizar as atividades propostas pelo professor.

De acordo com o exposto, quando o aluno está focado em si mesmo, ciente de si mesmo, de seu ego, pode haver dois tipos de motivações: a) motivação de realização: é aquela em que o aluno deseja "experimentar o orgulho e a satisfação que se segue sucesso. "Essa experiência pode ser alcançada quando o mesmo aluno ou outras pessoas valorizam positivamente os resultados de aprendizagem manifestados no desempenho acadêmico, fazendo com que o aluno se sinta orgulhoso e feliz por ter alcançado esse objetivo; e b) o medo do fracasso: Neste, os alunos têm um negativo ou percepção oposta de competência na aprendizagem. Os comportamentos que estão associados a este tipo de motivação são: escolher as tarefas mais fáceis, evitar a competição com os outros, não ir ao quadro-negro por medo de que a sua imagem seja afetada por outros. Por fim, os objetivos estão relacionados à obtenção de recompensas ou a evitar punições e dão origem a uma motivação utilitária.

2.1. Aprendizagem Baseada, ABP

O PBL é um dos métodos de ensino-aprendizagem que tem sido mais amplamente aceito entre as instituições de ensino nos últimos anos. É assim que o PBL tem sido utilizado como estratégia geral ao longo do plano de estudos de uma carreira profissional, implementado como estratégia de trabalho ao longo de cursos específicos, e ainda como técnica didática aplicada para a revisão de determinados objetivos de aprendizagem (MAMEDE, 2015).

Os direcionadores do PBL segundo Oliveira (2018) baseiam-se no fato de que os alunos obtêm conhecimento em cada experiência de aprendizagem e consideram que há melhores possibilidades de aprendizagem quando as seguintes condições são satisfeitas: o conhecimento prévio é ativado e estimulado a incorporar novos conhecimentos, “são inúmeras as oportunidades de aplicá-los e a aprendizagem de novos conhecimentos ocorre no contexto em que serão utilizados posteriormente” (ARAÚJO, 2019, p. 63).

Segundo Pozo (2017), enquanto no método tradicional a informação é primeiro exposta e depois buscada sua aplicação na resolução de um problema, no caso do PBL o problema é primeiro apresentado, as necessidades de aprendizagem são identificadas, as informações necessárias são buscadas e, por fim, o aluno retorna ao problema.

Conforme Oliveira (2018), na jornada que os alunos vivem desde a afirmação inicial do problema até sua solução, eles trabalham de forma colaborativa em pequenos grupos, compartilhando sua experiência de aprendizagem. Além disso, existe a possibilidade de desenvolver habilidades como observar o ambiente, refletir e comunicar ideias, e colocar em prática atitudes e valores que dificilmente podem ser explicitados no método expositivo convencional.

O PBL de acordo Onuchic (2019), é um método de ensino caracterizado pela utilização de problemas do “mundo real”, estabelecidos como contextos nos quais os alunos desenvolvem as suas capacidades críticas e de resolução de problemas, ao mesmo tempo que adquirem os conceitos essenciais de uma determinada área do conhecimento.

Uma das vantagens do PBL, segundo Prediger e Berwanger (2017), que como estratégia pedagógica para o desenvolvimento de competências específicas, é o fato de levar os alunos a aprenderem o conteúdo de forma semelhante àquela que utilizarão em situações futuras, estimulando que, o que foi aprendido seja compreendido e não apenas memorizado. Levado em consideração que o PBL permite que os conhecimentos de várias disciplinas sejam integrados para resolver o problema junto as disciplinas, de forma a que a aprendizagem não ocorra por frações, mas de forma abrangente e dinâmica.

2.2. Elementos essenciais para a aplicação do PBL

O PBL não é a panaceia nem a única metodologia inovadora de ensino, mas pelo menos é uma boa ferramenta para fragmentar o círculo vicioso da educação que se trabalhou até agora e vivenciar a inovação educacional (MAMEDE, 2015).

No processo ensino-aprendizagem, Prediger e Berwanger (2017) colocam que o importante é formar os alunos para aprender de forma significativa, ou seja, “aprender a aprender”. De alguma forma, saber estudar é fundamental para o aluno e uma preocupação constante do sistema educacional quanto à metodologia de estudo que se utiliza. Sem dúvida, os objetivos de aprendizagem são uma descrição explícita, em termos concretos e inequívocos, esses objetivos indicam as circunstâncias em que se sabe que o aluno alcançou

as competências estabelecidas pelo programa (nota / disciplina / módulo ou unidade de aprendizagem) (ARAÚJO, 2019).

O PBL segundo Oliveira (2018), pode ser usado em uma disciplina, em um curso ou para estruturar todo o currículo. Dentro deste quadro geral, o PBL não tem uma forma única de aplicação, mas vários modelos têm sido utilizados para poder aceitá-los de acordo com as características específicas de cada instituição e de cada área do conhecimento.

Segundo Onuchic (2017) a aprendizagem baseada em problemas (PBL) tem sido definida como uma abordagem curricular e metodológica, que permite aos alunos usar a pesquisa, integrar teoria e prática e aplicar seus conhecimentos e habilidades para encontrar uma solução apropriada para um problema específico.

Segundo Souza (2019), suas principais características no campo da educação contribui para os quais os alunos podem gerar não apenas múltiplos argumentos sobre a causa do problema, mas também sobre ideias para resolvê-lo; a existência de atenção especial ao aluno na qual ele decide o que precisa aprender e como fazê-lo; a mudança no papel dos professores, que passam a atuar como facilitadores da aquisição de conhecimentos, interrogando-os com as questões metacognitivas que desejam que os alunos se façam; e a autenticidade na base da seleção do problema, alinhando-o à prática profissional.

2.3. O papel do professor no ambiente de ABP

Nos ambientes de ABP, Ribeiro (2018) decorre que as habilidades instrucionais dos professores são mais críticas do que nas aulas tradicionais, centradas no professor. 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.

Primeiro, então, os professores em contextos de ABP, segundo Onuchic (2019) 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 planejariam atividades apropriadas em sala de aula baseadas em problemas (ARAÚJO, 2019).

Além disso, Tomaz (2019) fala que 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 (ZENTI, 2018). Zuffi e Onuchic (2017) constataram 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 (MAMEDE, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendeu neste estudo que o PBL como técnica, método, ferramenta ou metodologia de aprendizagem favorece a construção do conhecimento por meio da resolução de problemas ou ações reais.

Conclui-se que, esse método de aprendizagem é importante para o ensino e aprendizagem, pois fortalece o campo teórico-prático do aluno que está em processo de construção do saber; da mesma forma, enriquece a formação profissional e pessoal, pois com esta ferramenta é possível fazer prevalecer as necessidades que favorecem ou desfavorecem uma formação integral dos futuros alunos.

Conclui-se também, que a Aprendizagem Baseada em Problemas constitui uma valiosa forma de trabalho para o método tradicional de aprendizagem, uma vez que o corpo discente aumenta sua capacidade de autoaprendizagem e sua capacidade crítica para analisar as informações oferecidas pela pesquisa. A Aprendizagem Baseada em Problemas como técnica, método, ferramenta ou metodologia de aprendizagem favorece a construção do conhecimento por meio da resolução de problemas ou ações reais.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ulisses F.; SASTRE, Genoveva. **Aprendizagem Baseada em Problemas no Ensino Superior** São Paulo: Summus, 2019.

BZUNECK, J.A. **A motivação do aluno: aspectos introdutórios**. In: BORUCHOVITCH, E. & BZUNECK, J. A. (Orgs.). *A Motivação do Aluno: contribuições da Psicologia Contemporânea*. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, P. 9-36, 2019.

IBIAPINA, Ivana M. L. M.; BANDEIRA, Hilda M. M. **Pesquisar-formar em colaboração: compartilhamento teórico-prático das vivências do Formar**. In: IBIAPINA, Ivana M. L. M.; BANDEIRA, Hilda M. M. *Formação de Professores*

na perspectiva histórico-cultural: vivências no formar. Teresina: EDUFPI, p. 35-55, 2017.

KNUPPE, L. **Motivação e desmotivação: desafios para as professoras**. Educar, Curitiba, n. 27, p. 277-290, 2016.

LIMA, L. M. S. **Motivação em sala de aula: a mola propulsora da aprendizagem**. In: SISTO, F. F.; OLIVEIRA, G. C.; FINI, L. D. T. (Org.). Leituras de psicologia para formação de professores. Petrópolis: Vozes, 2000. P.148-160

MAMEDE, Silvia. **Aprendizagem baseada em problemas: características, processos e racionalidade**. In: MAMEDE, Silvia; PENAFORTE, Júlio César(orgs.). Aprendizagem Baseada em Problemas: anatomia de uma nova abordagem educacional. Fortaleza: Hucitec. p. 25-48, 2015.

OLIVEIRA, Evaneide B. **Aprendizado Baseado em Problemas (Problem-Based Learning): a sua importância no ensino da Contabilidade**. 2010. 146 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis e Financeiras), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

ONUCHIC, L. R. **Ensino-aprendizagem de Matemática através da resolução de problemas**. In: BICUDO, M. A. V. (Org.). Pesquisa em Educação Matemática São Paulo: Editora UNESP, p.199-220. 2019.

ONUCHIC, L. R.; ALLEVATO, N. S. G. **Novas reflexões sobre o ensino-aprendizagem de matemática através da resolução de problemas**. In: BICUDO, M. A. V.; BORBA, M. C. (Org.) **Educação Matemática: pesquisa em movimento**. São Paulo: Cortez, p. 212- 231, 2017.

PINTRICH, P. R.; SCHUNK, D. H. **Motivation in education: theory, research and applications**. Upper Saddle River: Prentice Hall, 2018

POZO, J. I. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2017.

PREDIGER, J.; BERWANGER, L.; MORS, M. F. **Relação Entre estudante e Matemática: Reflexões Sobre o Desinteresse dos estudantes Pela Aprendizagem Desta Disciplina**. Revista Destaques Acadêmicos, Lajeado, n. 4, p. 23-32, 2017.

RIBEIRO, Luis R. C. **Aprendizado Baseado em Problemas** São Carlos: UFSCAR - Fundação de Apoio Institucional, 2018.

SOUZA F. S. U. **Aprendizagem Baseada em Problemas. Pode no Ensino Fundamental? (Tese de Conclusão de Curso)**, Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas - SP, 2019.

TOMAZ, José B. **O papel e as características do professor**. In: MAMEDE, Silvia; PENAFORTE, Júlio César(Orgs.). *Aprendizagem Baseada em Problemas: anatomia de uma nova abordagem educacional*. Fortaleza: Hucitec. p. 25-48, 2019.

ZENTI, L. **Aulas que seus estudantes vão lembrar por muito tempo: motivação é a chave para ensinar a importância do estudo na vida de cada um de nós**. *Nova Escola*, São Paulo, v. 134, p. 65-68, abril, 2018.

ZUFFI, E. M.; ONUCHIC, L. R. **O Ensino-Aprendizagem de Matemática Através da Resolução de Problemas e os Processos Cognitivos Superiores**. *Unión-Revista Iberoamericana de educação Matemática*, Barcelona, n. 11, p. 79-97, setembro, 2017.

VIOLÊNCIAS CONTRA A CRIANÇA: AS ORIGENS, TIPOS DE VIOLÊNCIAS E DEFINIÇÕES

Estela Jaime Campos¹⁴

RESUMO

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. A violência contra a criança já foi e ainda continua sendo um tabu porém atualmente está muito mais em evidência na mídia e sendo abordada nos meios de comunicação. A violência perpetrada contra a criança pode gerar inúmeros problemas futuros para a crianças, dentre estes o de aprendizagem, que pode impactar no resto de sua vida escolar. Buscou-se identificar no planejamento do problema os tipos de violência que a criança pode sofrer e como essa violência pode impactar no desenvolvimento de aprendizagem da criança em idade escolar e também como a escola e professores pode intervir para minimizar tais prejuízos.

PALAVRAS-CHAVE: Violência. Tipos de violência. Papel da Escola. Criança.

ABSTRACT

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, poor learning, school failure in certain subjects, lack of interest, aggressiveness, discouragement and for end to abandonment. Violence against children was and still remains a taboo but is currently much more in evidence in the media and being addressed in the media. Violence perpetrated against children can generate countless future problems for children, these being the ones related to learning, which can impact the rest of their school life. In the planning of the problem, we sought to identify the types of violence that children can suffer and how this violence can impact the development of learning of school-age children and also how the school and teachers can intervene to minimize such damage.

KEYWORDS: Violence, Types of violence, Role of the School, Child.

¹⁴ **Graduação:** Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Catanduva (FAFICA). Pedagogia Licenciatura Plena. **Pós-graduação:** Psicopedagogia Clínica e Institucional Educação e Saúde Pós em Alfabetização e Pós em AEE. **Mestrado:** Mestra em Ciências da Educação. Universidade Gran Asunción - UNIGRAN

1. INTRODUÇÃO

No Brasil há uma alta incidência de violência conjugal, devido à impunidade e aos sérios problemas econômicos, sociais e culturais que envolvem o país (BRANCALHONE et al., 2004).

Segundo Veloso et al. (2015) mundialmente, quase 3.500 crianças e adolescentes morrem anualmente por maus-tratos (físico ou negligência). Para cada morte por maus-tratos em menores de 15 anos, estimam-se 150 casos de abuso físico, sendo os maus-tratos perpetrados pelo pai biológico (em 41,3% dos casos), pela mãe biológica (38,9%), pelo padrasto (11,1%), pela madrasta (3,4%), por outros parentes (4,9%) e por famílias e parentes adotivos (0,4%).

Em relação aos casos de violência em si, calcula-se que, no mundo todo, anualmente, cerca de 40 milhões de crianças e adolescentes sofram abuso. Entretanto, devido às circunstâncias em que ocorrem e à frequente dependência das vítimas ao seu agressor, há um sigilo dessas ocorrências e uma dificuldade de denunciá-las (MARTINS, 2010).

Nos Estados Unidos 4,9 em cada 1000 crianças/adolescentes sofreram violência física. Na Alemanha estimou-se em 18.000 o número de casos de violência doméstica no ano de 1984; no mesmo ano, na França, os números são ainda mais elevados, pois 30.000 crianças e adolescentes são vítimas desta forma de violência (BRASIL, 1997).

A incidência real de maus tratos é desconhecida, mas estima-se que 10% das lesões em crianças menores de cinco anos que são vistas em prontos socorros são provocadas por maus tratos; 15% são internadas por queimaduras e 50% das crianças menores de um ano com fraturas são vítimas de maus tratos (DE PAIVA, ZAHER, 2012).

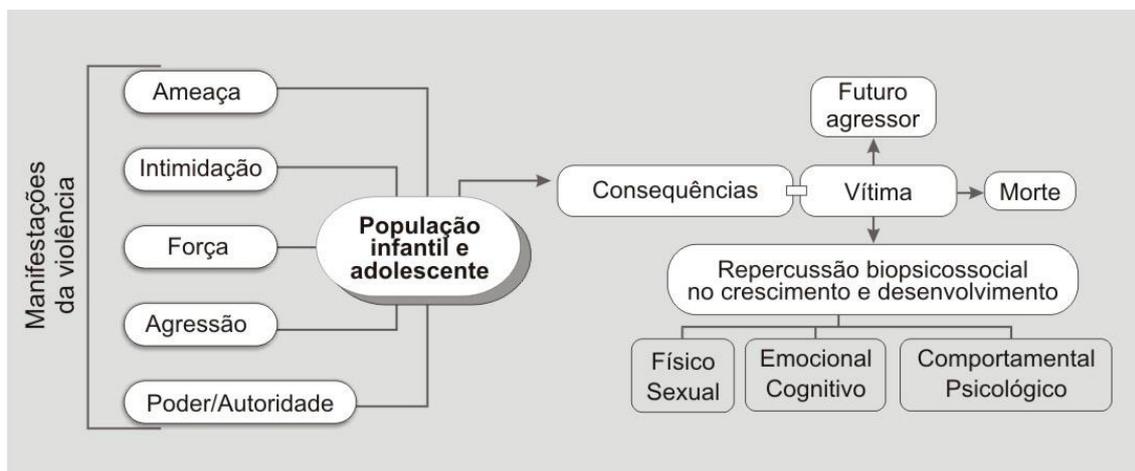
No Brasil, de 1997 a 2007, 522 crianças morreram em decorrência de violência praticada em casa, pelos pais biológicos ou por outros adultos

responsáveis por elas. Também foram registradas no ambiente doméstico 4.954 agressões físicas contra meninos e meninas e 2.456 ocorrências de abuso sexual (DA SILVA et al., 2005).

2.1 Violências contra a criança

O conceito de violência vem sendo trabalhado em partes, não havendo uma uniformidade ou consolidação em torno deste. Segundo Veronese, Da Costa (2006), “a palavra violência vem do termo latino vis, que significa força”. Assim, violência é abuso da força, é agir sobre alguém ou fazê-lo agir contra sua vontade, empregando a força ou a intimidação uma vez que, ao sofrer a violência, tende-se a reproduzi-la por meio de um comportamento violento conforme a figura 1 abaixo.

Figura 1: Manifestações da violência intencional e suas repercussões na população infantil e adolescente



Fonte: Bezerra Filho et al., 2015

Há uma coisificação de crianças e adolescentes, sendo lhes negado o direito de serem vistos como sujeitos, pessoas em condição peculiar de desenvolvimento. Assim a violência, seja qual for, contra crianças e adolescentes, é uma relação de poder na qual estão presentes e se confrontam

atores/forças com pesos/poderes desiguais, de conhecimento, força, autoridade, experiência, maturidade, estratégias e recursos (BEZERRA FILHO et al., 2015).

A violência, que não leva ao óbito, que atinge todas as faixas etárias e tem impacto importante no setor da saúde e no desenvolvimento infantil, pode ser entendida como qualquer ação ou omissão que provoque danos, lesões ou transtornos ao seu desenvolvimento (UNICEF, 2006).

Propõe uma relação de poder desigual e assimétrica entre o adulto e a criança conforme figura 2 (AZEVEDO; GUERRA, 2005).

Figura 2: A violência se manifesta na desigualdade entre a população infantil e pediátrica em relação aos seus agressores



Fonte: Bezerra Filho et al., 2015

A urbanização das grandes cidades, acompanhada do significativo crescimento tecnológico e industrial, tem como consequência uma disparidade cada vez maior entre as classes sociais e crescente número de pessoas na marginalidade e miséria. Assim a violência se torna um fenômeno social. A renda, a educação, a moradia e o emprego, associados à estrutura familiar e religiosa, são condições que determinam o grau de violência de uma cidade. A violência não está afeita a uma população circunscrita, sendo uma manifestação

que alcança todas as classes sociais, etnias, religiões e culturas, independentemente do nível social e econômico.

As cidades são rotuladas de violentas, como se o ambiente físico, em si, fosse o responsável pela periculosidade, porém os causadores dessa violência são os comportamentos das pessoas, que vivem na sociedade.

A violência engloba varia modalidades e tipologias, com singularidades que as diferenciam visto que ela é praticada de várias maneiras, por diferentes autores/atores e em distintos lugares (BEZERRA FILHO et al., 2015).

2.2 Violências auto infligida, interpessoal e coletiva

A organização mundial de saúde, OMS (2002) tipificou a violência, dividindo-a em três categorias, conforme as características de quem a comete: a violência dirigida a si mesmo (auto infligida); a interpessoal; e a violência coletiva como pode ser vista na figura 3 abaixo (BARROS, 2005).

A violência auto infligida é subdividida em atitude suicida e agressão auto infligida, que inclui a mutilação.

A violência interpessoal se conforma em duas subcategorias, a violência da família e a comunitária. A da família ocorre entre os membros desse grupo, mas não exclusivamente dentro de casa. Nessa subcategoria, o abuso infantil é uma forma frequente da violência. A violência comunitária acontece entre pessoas sem laços de parentesco (consanguíneo ou não), e que podem se conhecer ou serem estranhos, geralmente fora de casa, em locais como escolas, lugares de trabalho, prisões e asilos. Nesses casos, estão incluídas formas de violência, como o estupro ou o ataque sexual por estranhos (BEZERRA FILHO et al., 2015).

Nessa tipificação, ainda foi determinada a natureza dos atos violentos, quais sejam: a física, a sexual, a psicológica, envolvendo privação ou negligência. E por fim à violência coletiva é realizada por grandes grupos de pessoas ou pelos Estados, sendo subdividida nas seguintes categorias: social

(cometida por grupos organizados, atos terroristas e violência de multidões); política (guerras e violência do Estado); e econômica (ataques de grupos maiores motivados pelo ganho econômico) (OMS, 2002).

Figura 3: Tipificação das violências auto infligida, interpessoal e coletiva com suas subcategorias.



Fonte:

OMS, 2002

2.2.1. Violências simbólica e estrutural

A violência simbólica estimula todas as formas de violência onde a classe que domina economicamente impõe sua cultura aos dominados através da cultura ou o sistema simbólico difundindo uma superioridade fundada em símbolos, imagens, mídia, mitos e preconceitos, que discriminam, humilham e excluem (BEZERRA FILHO et al., 2015).



Desta forma difundem ideias que inferioriza gênero, raça, classe social e geração, difundindo esta violência por conceitos, tais como: “a mulher é mais fraca do que o homem”, “os negros são menos inteligentes do que os brancos”,

“todo adolescente é revoltado”, “os pobres são preguiçosos. O sistema simbólico de uma determinada cultura é uma elaboração social legitimado pela dissimulação dos valores e símbolos de poder que se tornam parte do *modus vivendi*, inquestionáveis e invisíveis. Assim nomeiam a violência, perpetrada contra a população de crianças adolescentes e jovens, de violência social, caracterizada pelo abandono material, a fome, a ausência de moradia, de escolas e de saneamento básico (BEZERRA FILHO et al., 2015).

Adorno (1993) definiu a violência estrutural como resultado da estrutura social e econômica dos países latino-americanos desde a década de 1990, sobretudo pela concentração de renda e desigualdade social.

Minayo (2002) também postulou esta violência como estrutural que se assemelha à violência social derivada da desigualdade na distribuição da riqueza social, repercutindo sobre a condição de vida das crianças e adolescente.

A violência estrutural, se refere às diferentes formas de manutenção das desigualdades sociais, culturais, de gênero, etárias e étnicas, gerando a miséria, a fome, a submissão e a exploração de umas pessoas pelas outras, em suas diferentes dimensões. A violência é cultural, na medida em que se manifesta nas relações de dominação entre grupos (BEZERRA FILHO et al., 2015).

No Brasil, devido as enormes desigualdades econômicas e sociais, é por demais violento com as crianças e os adolescentes pobres, é historicamente classista, adultocêntrico, machista e racista, caracterizando a violência estrutural. Portanto, acrescenta-se nessa classificação a violência urbana, e que nas grandes cidades, são cada vez mais comuns os fatos violentos (BEZERRA FILHO et al., 2015).

A violência estrutural também é vista como “vitimação”, oriunda da desigualdade social, raiz da pobreza, que resulta na produção de um contingente de crianças vitimadas pela fome, pela ausência ou moradia inadequadas e inexistência de saneamento básico que deságua na relação entre crianças, adolescentes e violência na vida de famílias brasileiras (BEZERRA FILHO et al., 2015).

A pobreza gera um processo cumulativo de fragilização social, em que crianças e adolescentes e seus familiares são privados de comida, de casa, de proteção, de escola e de assistência à saúde. Ainda são cercados do desemprego, do alcoolismo, da promiscuidade e da frustração social. Essas carências contribuem para a acentuação das relações violentas intrafamiliares e a consequente violência.

Assim, essa vulnerabilidade social pode ser fator determinante para o desencadeamento da agressão física e/ou sexual de crianças e adolescentes, precarizando e deteriorando suas relações afetivas e parentais (FALEIROS; FALEIROS, 2008; PEDERSEN, 2009).

A família, desprotegida de um sistema de proteção social do Estado, fica impossibilitada de cumprir suas responsabilidades, o que aumenta a possibilidade de a população infanto-juvenil tornar-se vítima da violência (PEDERSEN, 2009).

2.2.2 Violências por negligência

A negligência é uma forma de violência e o “primeiro estágio” das diferentes violências praticadas contra crianças. As consequências e sequelas físicas, psicológicas e sociais da negligência sofrida na infância e na adolescência são consideravelmente graves, pela ausência de afeto, reconhecimento, valorização, socialização, direitos e de pleno desenvolvimento. Usualmente, a negligência é considerada de exclusiva responsabilidade das mães (FALEIROS; FALEIROS, 2008).

A negligência ocorre quando a família ou os responsáveis se omitem de prover as necessidades físicas e emocionais de uma criança ou adolescente, quando falham em alimentar, vestir adequadamente, medicar ou educar seus filhos.

A nível institucional, o profissional pode negligenciar processos violentos em curso, ignorando os sinais de risco que poderão levar a uma

violência mais grave, demonstrando desinteresse pela proteção de direitos de crianças e adolescentes (FALEIROS; FALEIROS, 2008).

2.2.3 Violências psicológica, física e sexual

A violência psicológica é a menos identificada como uma violência pela alta tolerância da sociedade. Inclui toda ação ou omissão que causa ou visa a causar dano à autoestima, à identidade ou ao desenvolvimento da pessoa. É evidenciada como a interferência negativa do adulto sobre a criança, executando um padrão de comportamento abusivo (BEZERRA FILHO et al., 2015).

As formas mais comuns são: rejeitar, isolar, aterrorizar, ignorar, corromper e criar expectativas irreais ou extremadas sobre a criança ou adolescente ainda, quando o adulto (ou pessoa mais velha) constantemente deprecia a criança ou adolescente, bloqueia seus esforços de autoaceitação; interfere negativamente no seu desenvolvimento, causando-lhe sofrimento mental. Essa atitude pode se expressar sob a forma de ação ou omissão. Ameaças de abandono e/ou confinamento também podem representar formas de sofrimento psicológico (LOPES; CARVALHO 2003).

Segundo Faleiros, Faleiros (2008) pouco se denuncia ou responsabiliza pais, parentes, professores, policiais, profissionais da saúde e da assistência, entre outros, que desqualificam ou humilham crianças e adolescentes. Essa violência não deixa traços visíveis no corpo, mas destrói a autoimagem do violentado, ensejando mudanças em seu comportamento. As vítimas podem tornar-se passivas ou agressivas, ansiosas, negligentes consigo e desatentas. Essa violência pode estar combinada com a violência sexual e com a física, e quando ela se torna insuportável, pode levar ao suicídio.

A violência física caracteriza-se por qualquer ação intencional, não acidental, única ou não, causando danos físico à criança ou ao adolescente,

executada por um adulto agressor. É cometida quando uma pessoa, que está em relação de poder sobre a criança, ou ao adolescente, causa ou tenta causar dano não acidental, por meio do uso da força física ou de algum tipo de arame castigo repetido, não severo, também é considerado como violência física (BRASIL, 2002).

Essa violência é evidenciada por ferimentos, fraturas, queimaduras, traumatismos, hemorragias, escoriações, lacerações, arranhões, mordidas, equimoses, inchaços, hematomas, mutilações, desnutrição, em diferentes graus, até a morte. As sequelas físicas são acompanhadas das sequelas da violência psicológica (BEZERRA FILHO et al., 2015).

A violência física é praticada principalmente na própria família, pelos genitores ou responsáveis, avós, irmãos, mas também por profissionais de instituições educacionais, de saúde, de assistência, da segurança, empregadores, grupos de extermínio e traficantes de drogas (FALEIROS; FALEIROS, 2008).

A violência sexual é entendida como todo ato ou jogo sexual, em uma relação hétero ou homossexual, em que o agressor se encontra em estágio de desenvolvimento psicosssexual mais adiantado do que a criança ou adolescente, com o objetivo de estimulá-la sexualmente ou utilizá-la como meio para alcançar a satisfação sexual conforme a figura 4 abaixo (DESLANDES, 1994).

Faleiros, Faleiros (2008) acrescentam que esta forma de violência é toda ação na qual uma pessoa, em situação de poder, obriga outra à realização de práticas sexuais, utilizando força física, influência psicológica ou uso de armas ou drogas. Ainda complementa dizendo que a violência sexual contra crianças e adolescentes é o uso perverso da sexualidade do outro, é uma violação de direitos, uma transgressão.

Essa violência no âmbito familiar é uma violação ao direito à sexualidade segura e à convivência familiar protetora. Faleiros, Faleiros (2008) classificam a

violência sexual em abuso sexual ou dominação sexual e exploração sexual comercial.

O abuso infantil constitui-se de toda ação praticada ou omitida por indivíduos, instituição, Estado ou sociedade, e que resulte em alterações, as quais privem a criança de sua liberdade e de seus direitos, prejudicando seu desenvolvimento físico, intelectual, emocional e social. O abuso sexual contra crianças e adolescentes é um relacionamento sexualizado, privado, geralmente mantido em silêncio e segredo, é deliberado, paciente e ritualizado, um relacionamento perverso, que se mantém na dominação psicológica de longa duração (BEZERRA FILHO et al., 2015).

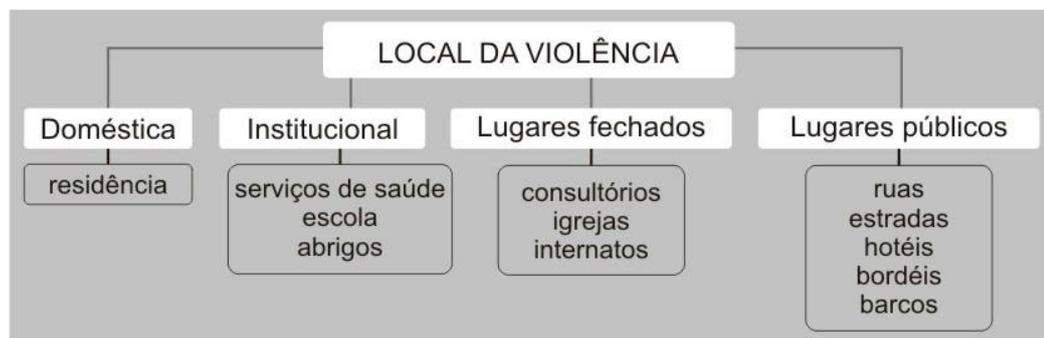
É um processo de sedução que conquista a vítima, anula a sua capacidade de decisão, dominando-a, o qual pode ser incestuoso ou não, heterossexual ou homossexual. Ocorre, geralmente, em lugares fechados (residências, consultórios, igrejas, internatos, hospitais, escolas). É incestuoso quando o violentador é parte do grupo familiar (pai, mãe, avós, tios, irmãos, padrasto, madrasta, cunhados). Nesses casos, considera-se família não apenas a consanguínea, mas também as famílias adotivas e substitutas (FALEIROS; FALEIROS, 2008).

A exploração sexual comercial de crianças e adolescentes é uma relação de mercantilização (exploração/dominação) e abuso (poder) corpóreo de crianças e adolescentes (oferta) por exploradores sexuais (mercadores), organizados em redes de comercialização local e global (mercado), ou por pais ou responsáveis, e por consumidores de serviços sexuais pagos (demanda) violado o direito de não ser explorado economicamente, de não trabalhar antes dos 14 anos, e, após os 14 anos, de trabalhar em condições dignas, sem perigo e não estigmatizantes (BEZERRA FILHO et al., 2015).

2.2.4 Violências doméstica, intrafamiliar e extrafamiliar

A violência também é classificada, quanto ao local da ocorrência, em doméstica, a que ocorre na residência da vítima, por pessoas da família ou não (OLIVEIRA, 2007; FALEIROS; FALEIROS, 2008). Ainda é classificada em violência institucional, quando sucede em serviços de saúde, escolas e abrigos; a violência que ocorre em lugares públicos, tais como: rua, estradas, bordéis, hotéis e barcos; e em lugares fechados, consultórios, igrejas e internatos, dentre outros (FALEIROS; FALEIROS, 2008). A violência contra crianças ocorre no lar, nas escolas e outros ambientes educacionais, em sistemas assistenciais e de justiça, nos locais de trabalho e na comunidade conforme a figura 5 abaixo.

Figura 5: Classificação das violências quanto ao local da ocorrência da agressão



Fonte: Bezerra Filho et al., 2015

Quanto ao agressor, este pode ser membros da família

A violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes corresponde a toda ação que prejudique o bem-estar, a integridade física, a psicológica ou a liberdade e o direito ao desenvolvimento da criança ou adolescente. A agressão pode acontecer dentro ou fora de casa por algum membro da família, mesmo os que passam a assumir função parental (parente afetivo), ainda que sem laços de consanguinidade, mas tem estabelecida uma relação de poder sobre a criança ou o adolescente (BRASIL, 2002).

Na violência extrafamiliar, o agressor, o violentador ou o autor pode ser um conhecido do violentado, ligado a familiares, com estreita convivência com a vítima (filho do padrasto, segundo marido da avó, namorado da tia ou da irmã); ou conhecido sem laços familiares, com estreita convivência com a vítima (morador na mesma casa ou no mesmo terreno, vizinho, professor ou outro profissional, religioso, amigo da família, patrão, comerciante do bairro ou outros); e desconhecido da vítima (FALEIROS; FALEIROS, 2008).

Enquanto isso, os atores são aqueles coniventes ou tolerantes com a violência, não a denunciam e não tomam quaisquer providências, portanto, são componentes de redes familiares, escolares, comunitárias e mercantilistas como no exposto na figura 6 abaixo (FALEIROS; FALEIROS, 2008).



Figura 4: Autores e Atores da violência

Fonte: Bezerra Filho et al., 2015

CONCLUSÃO

O estudo ressaltou 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, compreendeu-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, verificou-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, as crianças vítimas de violência escolar apresentam baixo rendimento escolar, apresenta uma maior dificuldade de desempenho escolar, é mais lenta para interpretar texto, desenvolver a fonação a coordenação motora fina e grossa, a criança perde rápido a paciência quando não consegue fazer ou acertar os exercícios, chora, fica nervosa, joga o lápis, rasga as folhas do caderno.

Infelizmente atualmente muitas demandas, que antes não eram papel da escola agora estão as portas da escola e está terá que rever seu papel e sua atuação bem como os professores.

Apesar da escola se sobrecarregar com tais demandas devido as profundas mudanças na sociedade estão sendo acolhidas pela escola independente de sua condição ou capacidade ou preparo para tal.

Entretanto há a necessidade de ser realizado mais estudos no sentido de se explorar melhor este tema, pois há inúmeras informações que ainda precisam ser melhor explorada e se alertar os governantes, a sociedade, e as autoridades da situação destas crianças dentro da escola.

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, nº2, 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-violncia-contra-crianas-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.

Organização Mundial d a Saúde, OMS. Violência um problema de saúde pública. **In**: KRUG, Etienne. et al. (Ed.). Relatório mundial sobre violência e saúde. Genebra, 2002.

_____. **Classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde-CID-10**. 8. ed. São Paulo: EDUSP, 2000.

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.

PODEVYN, François. **Síndrome de alienação parental**. Tradução para o português: Associação de Pais e Mães Separados (Apase). Disponível em: www.apase.org.br. Acessado em, v. 15, 2001.

RISTUM, Marilena. As marcas da violência doméstica e a identificação por professores do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Psicologia**, v. 1, n. 01, p. 13-26, 2014.

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.

ATUAÇÃO DO ENFERMEIRO PARA A QUALIDADE DE VIDA DAS PESSOAS DIAGNOSTICADAS COM PSORÍASE

Maria Luciana Silva da Conceição¹⁵

Rogilena de Souza Bentes¹⁶

RESUMO

A psoríase é uma doença inflamatória autoimune que afeta a pele, é crônica e não contagiosa. Está associada a várias comorbidades que normalmente geram depressão na qualidade de vida do paciente e de seus familiares. Nesse sentido, esta pesquisa teve como objetivo geral realizar uma revisão de literatura sobre como a qualidade de vida das pessoas com psoríase é afetada por esta doença. Os objetivos específicos foram: Enumerar os fatores que podem agravar o quadro de psoríase, demonstrar como o enfermeiro pode ajudar no equilíbrio emocional e físico para controlar as lesões e melhorar a qualidade de vida do paciente. Trata-se de um estudo de revisão integrativa da literatura dos artigos publicados entre os anos de 2016 a 2020 na Scientific Electronic Library On-line (SciELO), Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS) e MEDLINE e PubMed. Ao final do processo de filtragem da pesquisa restaram 10 artigos que atenderam a finalidade desse estudo. A partir da análise temática emergiram as seguintes categorias: Mostrar como a Psoríase afeta a qualidade de vida do paciente, citar os fatores que podem agravar a psoríase e demonstrar o papel do Enfermeiro para ajudar no equilíbrio emocional e físico para controle das lesões. Por meio dos resultados obtidos verificou-se que a atuação do enfermeiro frente ao cuidado do paciente com psoríase vai além do cuidado das lesões causadas pela doença. Desse modo, fica na conduta desse profissional o dever de cuidar do paciente como um ser psicossocial, identificando suas fragilidades e oferecendo apoio emocional e cuidados especializados para a redução dos riscos físicos e psicológicos gerados por essa doença.

Descritores: Psoríase; Qualidade de vida; Enfermeiro. Cuidados.

Abstract

Psoriasis is an autoimmune inflammatory disease that affects the skin, is chronic and non-contagious. It is associated with several comorbidities that normally generate depression in the quality of life of patients and their families. In this sense, this research aimed to conduct a literature review on how the quality of life of people with psoriasis is affected by this disease. The specific objectives were: List the factors that can aggravate psoriasis, demonstrate how nurses can help with emotional and physical balance to control injuries and improve the patient's quality of life. This is an integrative literature review study of articles published between 2016 and 2020 in the

¹⁵Acadêmica de Enfermagem/Faculdade Estácio do Amazonas/Manaus, AM, Brasil. marialuh1988@gmail.com

¹⁶Acadêmica de Enfermagem/Faculdade Estácio do Amazonas/Manaus, AM, Brasil. lenabentes02@gmail.com

Scientific Electronic Library Online (SciELO), Latin American and Caribbean Literature in Health Sciences (LILACS) and MEDLINE and PubMed. At the end of the search filtering process, 10 articles were left that met the purpose of this study. From the thematic analysis, the following categories emerged: Show how psoriasis affects the patient's quality of life, Mention the factors that can aggravate psoriasis and Demonstrate the role of the nurse to help with emotional and physical balance to control injuries. Through the results obtained, it was found that the role of nurses in the care of patients with psoriasis goes beyond the care of injuries caused by the disease. Thus, it is in the conduct of this professional the duty to care for the patient as a psychosocial being, identifying their weaknesses and offering emotional support and specialized care to reduce the physical and psychological risks generated by this disease.

Keywords: Psoriasis; Quality of life; Nurse. Care.

1. INTRODUÇÃO

A psoríase é uma doença de pele crônica não contagiosa, caracterizada pela presença de manchas róseas ou avermelhadas recobertas por escamas esbranquiçadas. Sua causa é desconhecida, mas pode estar relacionada ao sistema imunológico, as interações com o meio ambiente e a genética. Está sujeita a melhoras dos sintomas e recaídas e pode atingir homens e mulheres de qualquer idade podendo ocorrer desde formas localizadas e discretas, até formas mais severas acometendo grande parte da área corporal (BRASIL, 2019).

Cerca de 2% da população mundial é acometida dessa doença, com sua prevalência variando pelo mundo, o que se torna um problema global com no mínimo 100 milhões de pessoas afetadas mundialmente, apresentando uma evolução de sintomas imprevisível, uma diversidade de gatilhos externos e comorbidades significativas e causa um grande ônus físico, emocional e social na vida do paciente (OMS, 2016).

No Brasil em média 1,3% são acometidos, variando entre 0,9% a 1,1% nas regiões norte, nordeste e centro-oeste, e 1,9% no sul e sudeste. O quadro sintomático cutâneo possibilita o diagnóstico clínico, sendo a forma mais comum a psoríase vulgar, sua forma de apresentação é em placas e atinge cerca de 80% a 90% dos pacientes, onde 73% dos pacientes brasileiros com psoríase

de moderada a grave acabam por comprometer a qualidade de vida (CALVETTI, 2017).

Por ser uma doença prevalente e crônica, cujas características epidemiológicas ainda estão sendo delineadas faz-se necessário novos estudos nacionais e regionais sobre o perfil epidemiológico dos pacientes portadores dessa dermatose para traçar um paralelo com o índice de qualidade de vida em dermatologia, ou seja, demonstrar o impacto na qualidade de vida dos pacientes (SILVEIRA, 2017).

De acordo com Rodrigues et al (2020), as pessoas com psoríase geralmente têm uma relação intrínseca com fatores psiconeurológicos que podem agravar e desencadear as lesões. Assim, para otimizar o tratamento da psoríase é essencial que este seja individualizado e multidisciplinar, envolvendo além do âmbito farmacológico, o psicológico e o nutricional com o devido acompanhamento profissional e suporte social e familiar, pois a discriminação ainda é muito elevada.

É notável que esses pacientes convivem com um estigma social e a partir da primeira lesão veem suas vidas mudarem completamente, principalmente ao olhar da sociedade. Nesse sentido, falar sobre psoríase é de grande relevância, trazendo conhecimento e promovendo às pessoas com essa dermatose uma vida normal sem pré-julgamentos além de agregar conhecimento aos profissionais que lidam com a população que convive com esse agravo, bem como minimizar o sofrimento social das pessoas acometidas por essa doença.

Desse modo, o objetivo geral deste estudo é identificar na literatura disponível como a qualidade de vida das pessoas com psoríase é afetada pela doença. Tendo como objetivos específicos: Enumerar os fatores que podem agravar o quadro de psoríase. Demonstrar como o enfermeiro pode ajudar no equilíbrio emocional e físico para controlar as lesões e melhorar a qualidade de vida do paciente.

Logo, é fundamental que a equipe de enfermagem seja orientada para oferecer o cuidado humanizado aos pacientes. Portanto, este estudo se justifica por agregar conhecimento ao enfermeiro em sua assistência às pessoas com psoríase.

2. Metodologia

A pesquisa bibliográfica que subsidiou a presente revisão integrativa da literatura foi realizada no período de agosto a dezembro de 2020 e está baseada na consulta de trabalhos publicados nos últimos 06 anos (2016 a 2020), conforme as palavras chaves e base de dados, apresentados na tabela 1.

Tabela 1 Palavras-chaves e número de trabalhos encontrados das respectivas bases de dados.

Bases de dados	Palavras-chave	Total de referências encontradas	Total de referências selecionadas (incluídas)	Total de referências selecionadas (excluídas)
SCIELO	Qualidade de vida; Psoríase; Enfermeiro.	02	02	00
MEDLINE	Qualidade de vida; Psoríase; Enfermeiro.	07	02	05
Pubmed	Visa quality and Psoriasis and Nurse.	04	02	02
LILACS	Qualidade de vida; Psoríase; Enfermeiro.	27	04	23

A pesquisa de revisão integrativa viabilizou a análise dos estudos que foram relevantes e deram suporte às decisões para melhorar a prática assistencial. Isto possibilitou resumir o que se conhece sobre determinado tema, também identificou as lacunas sobre determinado conhecimento que necessitam de mais estudos. Esta metodologia de pesquisa possibilitou avaliar vários estudos a respeito de uma área de estudo e compor conclusões (POLIT, 2006; BENEFIELD, 2003).

A elaboração deste estudo seguiu as seis etapas distintas, similares aos estágios de desenvolvimento de pesquisa convencional.

Na primeira etapa foi definido o tema e seleção da hipótese ou questão de pesquisa para a elaboração da revisão integrativa. A pergunta que norteou a pesquisa foi: Como o Enfermeiro pode ajudar a pessoa com psoríase e melhorar sua qualidade de vida?

Foi realizada a busca nas bases de dados da BVS através da MEDLINE, Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), Scientific Electronic Library Online (SciELO) e PubMed. Os descritores em ciências da saúde (DeCS) utilizados para a pesquisa foram: Qualidade de vida; Psoríase; Enfermeiro e Cuidados.

Na segunda etapa foi estabelecido os critérios para inclusão e exclusão de estudos/ amostragem ou busca na literatura os quais obedeceram a critérios transparentes conferindo qualidade e confiabilidade na revisão.

Os critérios utilizados para a inclusão dos estudos foram: artigos publicados nos quatro principais periódicos da área: BDENF, LILACS, SCIELO e PubMed; disponíveis gratuitamente; textos completos; que foram publicados dentro do período selecionado e que atendessem aos descritores. Os critérios de exclusão foram: teses, dissertações, comunicações em congresso, livros e referências de trabalho; outros títulos de periódicos; demais termos ou tópicos apresentados nas buscas nas bases de dados que não atendiam ao objetivo deste trabalho; títulos publicados a mais de 06 anos.

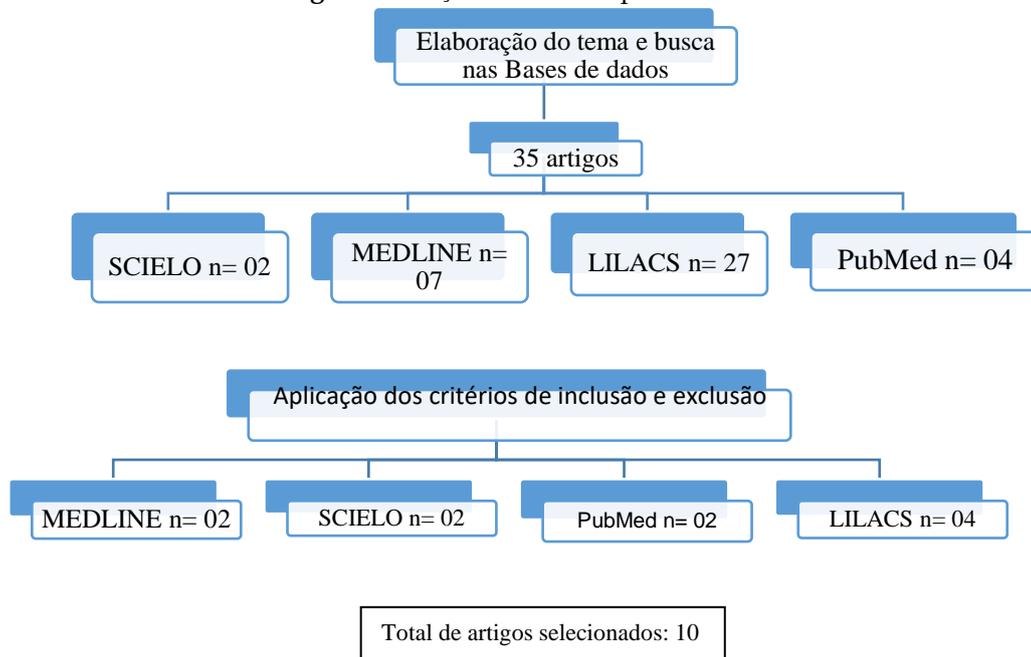
Na terceira etapa as informações foram organizadas e sumarizadas sucintamente de forma concisa, formando um banco de dados de fácil acesso. As informações foram organizadas em quadro contendo: título da obra/ano de publicação, autor(es), periódico e método. A análise crítica ocorreu através de leitura minuciosa foi realizada na quarta fase, com enfoque aos estudos que atendiam aos critérios de inclusão.

Na quinta etapa ocorreu a avaliação crítica dos estudos incluídos e na sexta etapa a apresentação da revisão.

3. Resultados

Na primeira etapa do estudo foram encontrados 35 artigos, os quais se referiam as seguintes palavras chaves: Qualidade de vida; Psoríase; Enfermeiro. Após a leitura minuciosa dos títulos dos artigos de acordo com a temática abordada na pesquisa, foram selecionados 27 estudos. Posteriormente à leitura dos resumos, apenas 19 estudos avaliados foram selecionados para serem incluídos na leitura crítica e integral. Por fim, restaram 10 estudos que atenderam aos critérios de inclusão. Verificou-se que, o maior número de artigos foi encontrado na base de dados LILACS e em igual número nos demais periódicos MEDLINE, SCIELO e PubMed conforme demonstrado na figura 1.

Figura1: Seleção de estudos para a revisão



Esta revisão é composta por 10 artigos publicados entre 2016 e 2021, onde um (10%) foi publicado em 2016, Três (30%) foram publicados em 2017, três (30%) foram publicados em 2018, dois (20%) foram publicados em 2019 e um (10%) foi publicado em 2020. Quanto a base da dados quatro (40%) artigos

foram publicados na base de dados da LILACS, dois (20%) foram publicados na MEDLINE, SCIELO e PubMed. Da amostra selecionada três eram revisões de literatura, quatro eram estudos exploratório descritivo, dois eram estudos qualitativos compreensivos e um era estudos exploratórios qualitativo, conforme ilustrado no quadro 1.

Quadro 1. Artigos e bases de dados utilizados para a elaboração da revisão integrativa.

Título do artigo/ano	Autores	Base de Dados	Método
Alterações no cotidiano de pessoas acometidas por psoríase / 2018.	Guerreiro, T.N.; Rodrigues, I.L.A.; Nogueira, L.M.V.; Távora, M.M.	LILACS	Estudo qualitativo, exploratório-descritivo.
Coexistência de psoríase e comorbidades relacionadas à síndrome metabólica / 2016.	Santos, V.P.; Ferreira, F.R.; Medeiros, A.P.P.; Mandelbaum, S.H.	LILACS	Estudo transversal descritivo.
Psoríase e comorbidades metabólicas / 2017.	Bessi, D.	LILACS	Estudo quantitativo
Análise da Revisão Cochrane: Tratamentos tópicos para a psoríase do couro-cabeludo / 2017.	Queiros, C.S.; Duarte, G.S.; Costa, J.; Vaz-Carneiro, .	MEDLINE	Revisão Sistemática
Abordagem do doente com psoríase pela medicina geral e familiar: algoritmo de referenciação e festão partilhada com a dermatologia / 2020.	Torres, T.; Henrique, M.; Oliveira, H.; Rodrigues, M.; Ferreira, P. Morais, P.; Alves, S.; Lopes, T.C.; Cernadas, R.	MEDLINE	Estudo de Revisão
Perfil epidemiológico e qualidade de vida na psoríase / 2017.	Silveira, M.E.B.; Neto, G.P.; Ferreira, F.R.	LILACS	Estudo transversal descritivo
Factors associated with quality of life in facial melasma: a cross-sectional study / 2018.	Pollo, C.F.; Miot, L.D.B.; Meneguim, S.; Miot, H.A.	PubMed	Estudo transversal
Depression Symptoms Predict Worse Clinical Response to Etanercept Treatment in Psoriasis Patients / 2019.	Jin, W.; Zhang, S.; Duan, Y.	PubMed	Estudo Quantitativo.
Prevalência de sintomas ansiosos e depressivos em universitários de uma instituição pública / 2018.	Fernandes M.A.; Vieira, F.E.R.; Silva, J.S.; Avelino, F.V.S.D.; Santos, J.D.M.	SCIELO	Estudo censitário, transversal, e analítico.
Diagnósticos de enfermagem em clientes com afecções cutâneas / 2019.	Soares, M.F.; Brandão, E.S.; Queluci, G.C.; Braga, A.L.S.; Aguiar, J.S.	SCIELO	Revisão integrativa

4. Discussão

4.1. Psoríase: como afeta a qualidade de vida do paciente

Para mensurar as implicações decorridas de uma afecção dermatológica devemos reconhecer a pele como o maior órgão do corpo humano. É considerada o primeiro contato com o meio exterior e tem sua expressividade percebida através de sensações físicas e até demonstração de sentimentos envolvendo arrepios, palidez ou pele rosada diante de situações constrangedoras, vergonha ou ansiedade. Opera como espelho do organismo e suas características: cor, textura, umidade, entre outras; refletindo o estado biopsicológico (GUERREIRO, 2018).

Esse entendimento preconiza a relação entre a gravidade e exposição das lesões com a diminuição da qualidade de vida. No entanto, o efeito negativo psicológico e emocional causado pela psoríase, pode não estar ligado à extensão/ gravidade da doença, em muitos casos a intensidade do declínio na adaptação pode variar conforme a percepção do paciente (SANTOS, 2016).

Estudos (BESSI, 2017; GUERREIRO, 2018; TORRES et al 2020) demonstraram ligação relevante entre as variáveis: Pressão Arterial e Dislipidemia com IMC, elevação da glicemia em jejum e Obesidade abdominal com propensão a hipertensão clínica multifatorial. O aumento da glicose viabiliza o aumento da pressão arterial e a caracterização do estado inflamatório generalizado como se verifica em pacientes psoriáticos obesos. O que pode sugerir, a longo prazo, a instalação de síndrome metabólica que quando associada a dislipidemia pode exacerbar os riscos de desenvolver doenças cardiovasculares.

4.2. Complicações físicas

No estudo de Guerreiro (2018) foi demonstrado que a psoríase interfere na vida laboral dos pacientes onde impede a atividade profissional em sua totalidade, causa absenteísmo e por vezes, param de trabalhar devido à

complicações do agravo. São muitas as repercussões no ambiente laboral que se apresentam de muitas formas. Quanto mais visível as lesões mais comumente ocorrem o afastamento do trabalho bem como a condição física pode impedir o exercício da atividade profissional.

As mudanças ocorridas na aparência decorridas das lesões influenciam no cotidiano dos acometidos, exigindo mais dedicação com o autocuidado, necessitando de mais tempo com a higiene pessoal trazendo alterações na rotina diária. É relatado pelos participantes a reorganização dos hábitos de higiene e autocuidado depois do diagnóstico, ficando explícito que o impacto psicossocial no contexto de higiene pessoal com mudança no estilo de roupas, aumento na frequência de banhos e troca de roupas (QUEIROS, 2017).

4.3. Complicações psicossociais

Em geral, a psoríase leva ao isolamento e fragilidade dos vínculos sociais. Os pacientes sentem vergonha de estar na presença de desconhecidos, acreditando que, o contato social, pode expor sua condição. Receio de ser julgado bem como o julgamento de sua doença como sendo contagiosa e que provoca nojo os faz abrir mão de hábitos prazerosos (GUERREIRO, 2018).

As lesões causadas pela psoríase, são em sua maioria muito evidentes, assim, torna-se um estigma visível que favorecem grandemente interações sociais angustiantes. Quando vê o corpo danificado e se vê diferente das outras pessoas o paciente começa a vivenciar o declínio da baixa autoestima. Neste momento tem o início do processo de reorganização da vida cotidiana e se desenvolvem os mecanismos de isolamento social (SILVEIRA, 2017).

4.4. Complicações familiares

Os sentimentos de ansiedade e de depressão minimizam os relacionamentos sociais do paciente com seus familiares. Esses sentimentos e suas consequências são observados pelos familiares, que podem desenvolver os

mesmos sentimentos. Se as interações forem carinhosas, irão influenciar positivamente, dando suporte emocional. A doença traz alterações na vida do paciente e seus familiares acarretando aumento nas despesas, afazeres domésticos, maior tempo gasto com tratamento e prestação de cuidados (GUERREIRO, 2018).

4.5. Fatores que podem agravar o quadro de psoríase

Embora não contagiosas, as lesões da psoríase são dolorosas, desfigurantes, marcantes, e representa impacto negativo na qualidade de vida. Por causar grande impacto na qualidade de vida, a psoríase, pode desencadear vários agravos psicológicos, como alterações na autoimagem, perda de autoestima, afastamento social, depressão e ansiedade (POLLO, 2018).

Torres (2020) complementa dizendo que o estresse psicológico aumenta a severidade da doença e diminui a eficácia do tratamento, sendo a redução desta de grande importância para a melhora clínica. Contudo, a doença e o tratamento podem levar a desfiguração tornando-se causadores de estresse, o que reflete interiormente e exteriormente, prejudicando o convívio com a doença e o tratamento terapêutico pelo profissional.

Sendo uma doença crônica a psoríase traz prejuízo para a qualidade de vida e caracterizando-se por associação ao grande risco de desenvolver ansiedade, depressão e ideias suicidas. Essas comorbidades psiquiátricas podem piora o quadro, adiando a recuperação, prejudicando o tratamento ou mesmo adiantando a recidiva da psoríase, além disso, contribuem para o aumento do etilismo e tabagismo, com potencial prejuízo para a doença (JIN, 2019).

4.6. O papel do Enfermeiro para ajudar no equilíbrio emocional e físico para controle das lesões.

São muitas as incertezas das consequências que as doenças crônicas podem trazer para o cotidiano dos pacientes com psoríase, além dos esforços realizados para tornar a rotina das novas necessidades adaptada à sua condição, ou até mesmo criar mecanismos para conviver com os possíveis estigmas gerados pela doença pois, sendo o diagnóstico realizado, afloram sentimentos de tristeza, angústia e inconformismo devido às desfigurações cutâneas da doença (GUERREIRO, 2018).

Normalmente a gravidade da psoríase é classificada conforme à extensão da pele comprometida ou o comprometimento articular, não sendo comum avaliar o impacto que ocorre na qualidade de vida e desenvolvimento de transtornos psicológicos. Contudo, é sabido que a psoríase tem impacto psicológico negativo, desencadeando distúrbios debilitantes que podem oferecer risco de vida (JIN, 2019).

Sendo o enfermeiro parte essencial da equipe assistencial que assiste aos pacientes, este deve concentrar seus esforços no cuidado ao real impacto decorrente da doença, pois este está diretamente ligado aos sinais e aparência as lesões, o que geralmente leva a quadros de depressão e problemas de interação social. Além disso, é função do enfermeiro treinar sua equipe para oferecer assistência integral eficaz, inclusive no aspecto psicoemocional (SANTOS, 2016).

Concordando com o autor anterior Fernandes (2018) ainda complementa enfocando a necessidade de o enfermeiro ajudar o paciente a aceitar a autoimagem, mudando seu estilo de vida para evitar riscos de infecções, além de estar a integridade da pele prejudicada e estigmatizada, pode vir a desenvolver quadros de depressão, ansiedade e dificuldades de interação devido sua aparência.

Destaca-se ainda que, diante das consequências físicas, sociais e emocionais que o acometimento cutâneo pode gerar, o profissional enfermeiro deve avaliar o paciente de forma holística, analisando suas diferentes dimensões, evidenciando a necessidade do trabalho da equipe multidisciplinar (SOARES, 2019).

CONCLUSÃO

Por meio desse estudo pode-se aferir que, a atuação do enfermeiro frente ao cuidado do paciente com psoríase vai além do cuidado das lesões causadas pela doença. O enfermeiro deve cuidar do paciente como um ser psicossocial, identificando suas fragilidades e oferecendo apoio emocional e cuidados especializados para a redução dos riscos físicos e psicológicos gerados pela doença.

Assim, o enfermeiro é o profissional que além de cuidados técnicos da assistência também é responsável por acolher integralmente o paciente, necessitando assim ter conhecimento técnico e ampla experiência permitindo-lhe elaborar planos de cuidados específicos a cada paciente viabilizando a melhora na qualidade de vida deste e seus familiares.

REFERÊNCIAS

BENEFIELD, Lazelle E. Implementing evidence-based practice. in home care. Home Healthc Nurse 2003 Dec; 21(12):804-11

BESSI, Drieli. Psoríase e comorbidades metabólicas. Secretaria de Estado de São Paulo. 2017. Disponível em: <https://docplayer.com.br/123667031-Programa-de-aprimoramento-profissional-analises-clinicas.html>. Acessado em 18.05.2021.

BRASIL. Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção especializada à Saúde, Secretaria de Ciência, Tecnologia e Insumos Estratégicos. Protocolo clínico e diretrizes terapêuticas da psoríase. Portaria conjunta nº 10, de 06 de setembro de 2019. Disponível em: <https://antigo.saude.gov.br/images/pdf/2019/setembro/11/Portaria-Conjunta-PCDT-Psor--ase-2019.pdf>.

CALVETTI, Ucker; RIVAS, Jarquin; COSER, Jamile; BARBOSA, Antônio Carlos; et al. Aspectos biopsicossociais e qualidade de vida de pessoas com dermatoses crônicas. *Psic., Saúde & Doenças, Lisboa*, v. 18, n. 2, p. 297-307, ago. 2017

FERNANDES, Márcia Astrês; VIEIRA, Francisca Emanuelle Rocha; SILVA, Joyce Soares; AVELINO, Fernanda Valéria Silva Dantas; SANTOS, José Diego Marques. Prevalence of anxious and depressive symptoms in college students of a public institution. *Rev Bras Enferm.* 2018;71(Suppl 5):2169-75. [Thematic Issue: Mental health] DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0752>.

GUERREIRO, Tatiana Nunes; RODRIGUES, Ivaneide Leal Ataíde; NOGUEIRA, laaura Maria Vidal; TÁVORA, Marune Melo. Alterações no cotidiano de pessoas acometidas por psoríase. *Rev enferm UERJ, Rio de Janeiro*, 26: 28332. 2018.

JIN, W.; ZHANG, S.; DUAN, Y. Depression Symptoms Predict Worse Clinical Response to Etanercept Treatment in Psoriasis Patients. *Dermatology.* 2019;235(1):55-64. doi: 10.1159/000492784. Epub 2018 Nov 8. PMID: 30408786.

POLLO CF, MIOT LDB, MENEGUIN S, MIOT HA. Factors associated with quality of life in facial melasma: a cross-sectional study. *Int J Cosmet Sci.* 2018 May 7. doi: 10.1111/ics.12464. Epub ahead of print. PMID: 29734511.

QUEIROS, Catarina Soares; DUARTE, Gonçalo Silva; COSTA, João; VAZ-CARNEIRO, Antônio. Análise a Revisão Cochrane: Tratamentos tópicos para a psoríase do couro-cabeludo. *Acta Med Port.* Mar; 30(3): 163-168. 2017.

POLIT, Denise F.; BECK, Cheryl Tatano. Using research in evidence-based nursing practice. In: Polit DF, Beck CT, editors. *Essentials of nursing research. Methods, appraisal and utilization.* Philadelphia (USA): Lippincott Williams & Wilkins; 2006. p.457-94.

RODRIGUES, José Milton Cordeiro; GANDRA, Milena Ferreira; SANTOS, Ian Xavier Paschoeto; BARBOSA, Helena Cypriano Diniz; et al. Estresse e psoríase: novas abordagens no tratamento. *Revista Eletrônica Acervo Científico*, v. 12, p. 1-7, out. 2020

SANTOS, Veridiana de Paula; FERREIRA, Flávia Regina; MEDEIROS, Andéa paula Peneluppi de; MANDELBAUM, Samuel Henrique. Coexistência de psoríase e comorbidades relacionadas à síndrome metabólica. *Rev Soc Bras Clim Med*, abr-jun; 14 (2): 95-100. 2016.

SILVEIRA, Maria Eugênia de Bona; NETO, Gabriel Pelegrina; FERREIRA, Flávia Regina. Perfil epidemiológico e qualidade de vida na psoríase. *Revista Sociedade Brasileira de Clínica Médica*, v. 15, n. 4, p. 246-251, out/dez. 2017.

Disponível em:
<http://www.sbcm.org.br/ojs3/index.php/rsbcm/article/view/307>.

SOARES, Mariana Ferreira; BRANDÃO, Euzeli da Silva; QUELUCI, Gisella de Carvalho; BRAGA, André Luiz de Souza; Aguiar, Júlia Santana. Diagnósticos de enfermagem em clientes com afecções cutâneas. Rev. enferm. UFPE on line ; 13: [1-13], 2019.

TORRES, Tiago; HENRIQUE, Martinha; OLIVEIRA, Hugo; RODRIGUES, Madalena; FERREIRA, Paulo MORAIS, Paulo; ALVES, Sérgio; LOPES, Tiago Castro; CERNADAS, Rui. Abordagem do doente com psoríase pela medicina geral e familiar: algoritmo de referencicção e gestão prtilhada com a dermatologia. Acta Med Port. Xxx; 33(AOP): xx-xx. 2020.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. World Health organization. Global reports on psoriasis. In 2016. Disponível em:
<https://apps.who.int/iris/handle/10665/204871>.

FAMÍLIA QUE DÁ SUPORTE À EDUCAÇÃO ESCOLAR PREPARA MELHOR O FILHO PARA A VIDA.

Marcia Silvana Bonafé¹⁷
Ivanilce Aparecida Machado Queiroz Vasconcelos¹⁸
Cristina Aparecida Félix Souza De Paula¹⁹
Ivone Lopes Da Trindade²⁰

RESUMO

Atualmente os professores têm enfrentado dificuldades referentes à ausência da família no processo estudantil da criança. Por se tratar de um tema atual e de extrema importância, viu-se a necessidade de abordar o assunto com o propósito de colaborar com sua compreensão e auxiliar os educadores a agirem em conjunto com pais ou responsáveis em busca de maior desempenho do aluno. Para nortear o trabalho, originou-se a seguinte pergunta: O apoio da família é importante no processo de desenvolvimento escolar da criança? Para tanto, esse trabalho objetiva: discorrer sobre a função da família no processo de desenvolvimento da criança; apontar aspectos referentes a influência da estrutura familiar no rendimento escolar. objetivando melhor compreensão dos pais sobre a temática, e promover maior entrosamento entre pais e filhos. Os principais resultados indicam que tanto a família quanto os alunos atribuem grande importância à escola e apresentam elevadas expectativas educacionais.

Palavras-chave: Educação. Escola. Família. Desenvolvimento Educacional. Criança.

ABSTRACT

Currently, teachers have faced difficulties related to the absence of the family in the child's student process. As it is a current and extremely important topic, there was a need to address the issue with the aim of contributing to its understanding and helping educators to act together with parents or guardians in search of greater student performance. To guide the work, the following

¹⁷ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia / (Unopar) Universidade Norte do Paraná. **Pós-graduação:** Especialização em Gestão Educacional E Educação Infantil / Universidade de Candido Mendes.

¹⁸ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia / Unic MT. **Pós-graduação:** Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional - **Faculdade** de Quatro Marcos.

¹⁹ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia/ Educacional da Lapa (FAEL). **Pós-graduação:** Especialista em Educação Infantil e Educação Inclusiva /Faculdade Afirmativa Instituto de Educação Bom Jesus de Cuiabá.

²⁰**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia /Universidade Norte do Paraná (Unopar). **Pós-graduação:** **Gestão Educacional E Educação Infantil** / Universidade de Candido Mendes.

question arose: Is family support important in the child's school development process? Therefore, this work aims to: discuss the role of the family in the child's development process; point out aspects related to the influence of the family structure on school performance. aiming at a better understanding of parents on the subject, and promoting greater rapport between parents and children. The main results indicate that both the family and the students attach great importance to the school and have high educational expectations.

Keywords: Education. School. Family. Educational Development. Kid.

1 INTRODUÇÃO

A educação tem sido alvo de muitos estudos, os quais tem algo em comum, todos tem o objetivo de melhorar de alguma forma o processo de ensino e aprendizagem; e não poderia ser diferente. Esse trabalho se propôs a desenvolver uma pesquisa focando à docência nos anos iniciais do ensino fundamental.

Optou-se por essa linha, pois muitas são as reclamações com relação às dificuldades de aprendizagem observadas pelos professores em sala, e pelo fato de muitos reclamarem da ausência dos pais no processo educacional da criança, deixando para a escola a responsabilidade de transmitir à criança a primeira educação, que é função primordial da família. Tendo isso em vista, surge a seguinte pergunta: O apoio da família é importante no processo de desenvolvimento escolar da criança?

Os objetivos do trabalho são: Discorrer sobre a função da família no processo de desenvolvimento da criança; abordar os aspectos referentes a influência da estrutura familiar no rendimento escolar do aluno; promover a compreensão da temática e incentivar os pais ou responsáveis a se comprometerem com a vida escolar da criança.

Para alcançar esses objetivos, optou-se por trabalhar na Língua Portuguesa um texto de autoria de Polonia, Ana da Costa. Dessen, Maria Auxiliadora, intitulado: “Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola relações família-escola”; publicado na revista digital: Psicologia Escolar e Educacional.

O trabalho será desenvolvido em duas etapas. A primeira refere-se a discussão do conteúdo selecionada em sala de aula, a segunda será a reunião com os pais, e realização de atividades direcionadas a sensibilizá-los quanto ao seu papel educador na vida da criança, bem como a importância do acompanhamento nas atividades propostas ao aluno, favorecendo seu desenvolvimento, dando-lhe o apoio e incentivo necessários ao seu progresso escolar.

Dentre os recursos a serem utilizados ao longo do trabalho, serão necessários textos impressos, e materiais como bexigas, bacias, cadarços, cabos de vassoura, etc.

As atividades propostas têm como meta sensibilizar os pais no que diz respeito à sua função como educadores; esclarecimento das funções da escola, e orientação dos alunos quanto a importância da família o processo de desenvolvimento da criança, inclusive na vida escolar. Assim, para avaliação, serão observadas a participação de alunos e pais ou responsáveis na participação das atividades propostas, com o objetivo de verificar se a meta foi alcançada, e tanto criança/aluno e pais compreenderam e assimilaram o contexto das atividades desenvolvidas.

Dentre os autores citados estão: Zago, Polonia E Dessen Marturano e outros. O trabalho está estruturado da seguinte forma: introdução, a qual faz uma breve apresentação do trabalho e de sua proposta; revisão bibliográfica que discute as principais ideias abordadas por diversos autores; desenvolvimento, onde são detalhadas as etapas de realização do trabalho;

considerações finais a respeito da temática; e referências bibliográficas, as quais listam os nomes de todos os autores que enriquecerem o trabalho com suas ideias.

2. FAMÍLIA: BASE DE FORMAÇÃO DO CARÁTER E DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Desde o início da história da humanidade a família tem sido a base de formação dos indivíduos que compõem a sociedade e tem um papel fundamental, já que a mesma prepara o cidadão para a vida, transmitindo-lhe todo o conhecimento possível sobre os mais diversificados temas, sejam antigos, atuais ou os que acredita-se sejam importantes para o futuro do cidadão e da sociedade.

Nas palavras de Bock, Furtado e Teixeira (2003, p. 249), o papel que a família tem na sociedade é de extrema importância, e por isso é chamada de “célula *mater* da sociedade”. É ela que transmite o DNA do conhecimento sociocultural, intelectual que um indivíduo precisa para sobreviver a uma sociedade cada vez mais exigente e evoluída.

É responsabilidade da família cuidar, orientar, proteger e direcionar uma criança desde a mais tenra idade, com o objetivo e nortear seu caminho evitando ao máximo qualquer tipo de problemas, e orientando-a a superar possíveis problemas que porventura possam surgir e exigir da criança ou indivíduo uma visão mais acurada de ações que devem ser desenvolvidas com vistas a superar os imprevistos. Ela “é responsável pela sobrevivência física e psíquica das crianças, constituindo-se no primeiro grupo de mediação do indivíduo” (BOCK, FURTADO e TEIXEIRA, 2003, p. 249).

Todas as regras e princípios morais e éticos a criança deve aprender no seio da família. Ela deve transmitir a criança todo o conhecimento necessário

que auxiliará a criança a superar situações adversas. A família deve colaborar com o crescimento cultural, social, intelectual e moral da criança, auxiliando no desenvolvimento da autoconfiança da mesma e do senso crítico, visando prepará-la para a tomada de decisões.

Colaborando com a discussão, Lane (1981, p. 40), afirma que “A instituição familiar é, em qualquer sociedade moderna, regida por leis, normas e costumes que definem direitos e deveres dos seus membros [...]”. Dessa forma a criança se desenvolve aprendendo a respeitar regras e princípios que são fundamentais ao bom relacionamento entre os indivíduos que compõem uma sociedade.

Lacan, apud Bock, Furtado e Teixeira (2003, p. 250-251), afirma que:

[...] Entre todos os grupos humanos, a família desempenha um papel primordial na transmissão de cultura. Se as tradições espirituais, a manutenção dos ritos e dos costumes, a conservação das técnicas e do patrimônio são com ela disputados por outros grupos sociais, a família prevalece na primeira educação, na repressão dos instintos, na aquisição da língua acertadamente chamada de materna.

Evidencia-se, portanto, que a família tem um papel de grande importância no preparo de uma criança. É por meio da família que a criança aprenderá a viver em sociedade, e seus hábitos, princípios morais e éticos, cultura social, princípios religiosos, compreensão referente ao seu lugar e papel na sociedade. Por intermédio das experiências vivenciadas pela criança, tanto entre família quanto fora dela lhe promoverão o crescimento devido, e auxiliarão a troca de conhecimento com a sociedade com quem a criança ou indivíduo se relaciona.

Assim, percebe-se que os pais são os responsáveis pela primeira educação da criança, e devem prepará-la para o convívio em indivíduos pertencente aos mais diversos tipos de cultura, além de orientá-la a respeitar os aspectos socioculturais de outros indivíduos, levando-a a compreender que a diversidade favorece seu desenvolvimento, e seu crescimento sociocultural.

Fortalecendo a discussão, Bock, Furtado e Teixeira (2003, p. 252), afirmam que a primeira educação é de extrema importância à formação da criança, e comparam a primeira educação a um alicerce de um edifício. Essa base dá a sustentação devida a toda a estrutura que está acima, resistindo a intempéries e suportando toda a pressão que possa ser exercida sobre ela.

De acordo com Bassedas *et al.*, (1996, p. 33), “A família como sistema possui uma função psicossocial de proteger os seus membros e uma função social de transmitir e favorecer a adaptação à cultura existente”. Ou seja, além de preparar a criança transmitindo-lhe o conhecimento e princípios que são a base familiar fortalecidas a cada geração, a família deve ainda preparar a criança a conviver tanto com a cultura existente quanto novas culturas.

Segundo Dessem e Polonia (2007, p. 22), “Como primeira mediadora entre o homem e a cultura, a família constitui a unidade dinâmica das relações de cunho afetivo, social e cognitivo que estão imersas nas condições materiais, históricas e culturais de um dado grupo social”. Assim, a família é uma estrutura que protege, orienta, sinaliza e aponta o melhor caminho, e é responsável por mediar o relacionamento da criança com um mundo extrafamiliar em que a criança deve se relacionar. As autoras acima citadas ainda consideram que as experiências vivenciadas em família favorecem a “formação de repertórios comportamentais, de ações e resoluções de problemas com significados universais [...] e particulares (DESSEM e POLONIA, 2007, p. 22). Tal afirmação fica evidente quando se observa na sociedade, indivíduos desequilibrados e sem respeito a outros cidadãos, descumprindo regras e ocasionando transtornos, mesmo sabendo das consequências de seus atos.

Tanto a família como a escola, são de extrema importância, favorecendo o crescimento do indivíduo. Entretanto, têm responsabilidades específicas na formação do indivíduo.

A família é a responsável por preparar o indivíduo transmitindo-lhe valores e princípios morais e éticos, de maneira que a criança esteja apta a se desenvolver ao relacionar-se com outros indivíduos e em situações diferentes das vividas no âmbito familiar. Já a escola, tem a função de educar a criança fornecendo a ela bases científicas referentes as diversas áreas do conhecimento auxiliando-a a ter noções básicas que lhe darão uma base mais solida que favorecerá, por exemplo, a tomada de decisões quanto ao futuro profissional da criança.

De acordo com Bassedas *et al.*, (1996, p. 26),

[...] A sociedade outorga à escola a missão de educar e instruir os alunos, visando à sua integração da forma mais plena possível como seres individuais e com critério próprio para abordar assuntos diferentes, tanto aqueles relativos à maturidade pessoal como os referentes à sua integração social.

É importante enfatizar que percebe-se que a família tem negligenciado seu papel na formação da criança, pois tem deixado para a escola a responsabilidade de transmitir princípios morais e éticos às crianças. Assim, a instituição familiar sobrecarrega a escola e limita a ação do educador no processo de ensino e preparo da criança para o futuro profissional.

Ao deixar de cumprir com os eu papel, a família pode levar a escola ao fracasso no processo de ensino da criança. “Ao falhar no seu papel, a escola, que em princípio deveria ser um agente de promoção do desenvolvimento, torna-se, para muitas crianças, um cenário onde elas são expostas a angústias cotidianas” (D’AVILA-BACARJI, MARTURANO e ELIAS, 2005, p. 108).

Consequentemente, limitam-se as ações da escola no processo de ensino-aprendizagem da criança, podendo resultar até mesmo na falta de êxito do indivíduo futuramente, revelando a necessidade do desenvolvimento de estudos voltados à sensibilização da sociedade no que diz respeito aos deveres

da família, e no esclarecimento da sociedade quanto a real responsabilidade das instituições de ensino.

2.1. A família e a escola como agentes de socialização.

As experiências sociais intensas que ocorrem dentro da família são a base da personalidade, independentemente das mudanças que experimentem mais tarde na vida, como adolescentes ou adultos. Embora os pais não possam determinar totalmente o curso do desenvolvimento social de seus filhos, muitas dimensões de seu comportamento e personalidade, como atitudes, interesses, objetivos, crenças e preconceitos, são adquiridas dentro da família (PRADO, 2015).

Segundo Parolim (2016), o que as crianças aprendem com os pais não é simplesmente o resultado do que lhes ensinaram, mas também recebem influências de outros membros de outros grupos sociais ligados à família, portanto, a personalidade posterior depende das influências dos diferentes ambientes durante os primeiros anos da vida.

A família é também a esfera da vida social onde os tipos de comportamentos e atitudes considerados socialmente aceitáveis e adequados de acordo com o gênero são aprendidos pela primeira vez (ROMANELLI, 2015).

Além disso, a família proporciona aos filhos uma posição social. É por meio dela que eles se inserem na sociedade. Muitas características atribuídas que existem no nascimento ou são adquiridas ao longo da vida, como classe social, religião, raça e etnia, são determinadas pela origem familiar. Sem dúvida, é possível alterar alguns desses aspectos; no entanto, sua influência estará sempre presente ao longo da vida. Também deve ser lembrado que as origens familiares afetam os níveis de oportunidade, prestígio e poder que meninos e meninas terão acesso no futuro (GENOFRE, 2017).

De acordo com Parolim (2016), embora a família seja o primeiro mundo social da criança nos primeiros anos de vida, atualmente a família não desempenha mais o papel socializante totalizante que lhe correspondia em outros tempos. Hoje, outros agentes sociais assumiram muitas das funções que antes pertenciam à família. Um desses agentes é a escola.

Conforme Prado (2015), a escola, enquanto instituição social encarregada de realizar a educação de forma organizada, apoiada em planos e programas de estudos ministrados em diferentes níveis, tem diversas funções, entre as quais se destacam:

- a) transmitir às novas gerações conhecimentos adquiridos gradativamente nas gerações anteriores;
- b) buscar na educação as aptidões naturais para desenvolvê-las e assim contribuir para a formação de sua personalidade;
- c) desenvolver competências e habilidades, mas principalmente inculcar nele valores humanos, que irão nortear sua vida de alguma forma;
- d) despertar, manter e aumentar nos membros da comunidade o interesse em elevar seu nível cultural.

Desta forma, Romanelli (2015) coloca que a escola visa formar o aluno para desempenhar diferentes papéis na vida social, uma vez que irá desenvolver as suas aptidões físicas, morais e mentais. Portanto, ajuda a formar uma personalidade bem definida, o que contribuirá para um melhor convívio social. Assim, a escola desempenha um papel importante na preparação da criança para a vida adulta, especialmente em sociedades altamente industrializadas e modernas, onde as funções produtivas são muito complexas e extensas para permanecer no âmbito da educação. Desta forma, crianças na escola têm a possibilidade de lidar com uma diversidade social mais ampla

Segundo Genofre (2017), uma das funções mais importantes da escola, em relação ao seu papel de agente socializador, é introduzir aos alunos a uma ampla gama de saberes e ofícios. Nos primeiros anos de vida, a escola transmite elementos básicos como a leitura, a escrita e a matemática, de forma a prepará-los gradativamente para a aquisição de conhecimentos e competências especializados superiores, necessários à manutenção do funcionamento da sociedade. Assim, em diferentes níveis de ensino, os indivíduos são treinados para se especializarem em diferentes papéis produtivos e na manutenção da sociedade.

Na escola, alunos aprendem a interagir com outras pessoas que não fazem parte de seus grupos primários ou grupos vinculados ao núcleo familiar. O conhecimento segundo Parolim (2016), que os educandos adquirem na escola não só corresponde às disciplinas contidas no currículo oficial, mas também inclui elementos culturais importantes, como valores e diretrizes de comportamento que não são explícitos. Muitas das aprendizagens de crianças na escola são resultado desse currículo paralelo ou oculto: eles aprendem a ser competitivos, a buscar o sucesso e que seus modos de vida, inclusive políticos e econômicos, são práticas corretas. Eles também aprendem padrões e comportamentos sexuais aprovados socialmente. Agora, se a escola é comparada com a família, observa-se, como diz Genofre (2017):

[...] Uma diferença fundamental na forma como cumpre a sua missão socializadora. Quando a criança entra na escola, ela não é mais uma personalidade neutra e destreinada que pode ser modelada em muitas das várias maneiras possíveis. Ele não é mais, como era ao nascer, uma criatura não socializada e inexperiente, sem atitudes, objetivos ou ideias próprias. Quando entra na sala de aula, é, ao contrário, um produto da criação familiar e tem uma longa história social. Mesmo quando exerce forte influência e muda seu comportamento em muitos aspectos importantes, a escola nunca funciona sozinha, sempre funciona em relação à família (GENOFRE, 2017, p. 56).

Ainda mais, segundo o autor, a ação socializadora desses agentes ocorre simultaneamente durante uma parte importante da vida dos indivíduos.

Assim, é preciso levar em consideração a qualidade da família e da escola para o desenvolvimento biopsicossocial e afetivo das crianças.

Romanelli (2015) coloca que depende da qualidade da família e da escola que as crianças aprendam desde cedo o sentido da justiça, a valorização da sua dignidade humana e do seu saber, bem como o desenvolvimento de atitudes assertivas perante todo o tipo de abusos contra as pessoas. Ambos os órgãos dependerão também, em grande medida, de que as crianças desenvolvam hábitos alimentares adequados, valorizem a saúde física e mental, aprendam a rejeitar comportamentos indesejáveis e aprendam a valorizar e cuidar do patrimônio cultural. É, ao mesmo tempo, na família e na escola que o indivíduo, desde a mais tenra idade, aprende a respeitar a diversidade política, religiosa, racial e de gênero, bem como contribuir para a construção progressiva dos alicerces de uma sociedade que cuida das pessoas e do seu meio ambiente. Em suma, é na família e na escola que podemos aprender a valorizar a família e a escola, e assumi-las como dois espaços necessários ao desenvolvimento harmonioso das pessoas.

É necessário ressaltar, então, que a família e a escola separadamente nunca poderão cumprir os propósitos individualmente. Nesse contexto, é necessário fomentar e promover uma aliança ou pacto social entre esses órgãos, uma vez que ambos são necessários para poderem desenhar e aplicar estratégias solidárias em prol do desenvolvimento das crianças. Sem o apoio diário da família, é muito difícil para a escola formar indivíduos capazes de se respeitarem a si e aos outros e também de aprender hábitos e valores necessários para alcançar uma melhor qualidade de vida.

Portanto, estudos recentes indicam que, quando a família participa das atividades escolares e se dedica aos deveres de casa dos filhos, eles têm mais oportunidades de se destacar academicamente. É assim que a pesquisa educacional fornece inúmeras evidências no sentido de que uma intervenção

adequada dos pais pode produzir mudanças positivas e significativas no desempenho escolar dos alunos.

2.2. Estrutura familiar e sua relação com a vida escolar da criança

A família tem sido apontada como principal instituição na formação de indivíduos, e é responsável por transmitir conhecimento, significados e modelos a serem seguidos por seus indivíduos. Ela é o primeiro ambiente onde o indivíduo socializa-se e recebe padrões e modelos culturais importantes por toda a sua vida.

É a família que transmite valores, crenças, ideias e significados existentes na sociedade em geral, e influencia significativamente no comportamento dos indivíduos, principalmente no comportamento das crianças. É por intermédio das experiências vivenciadas em família que a criança forma seus repertórios comportamentais, tanto para resolução de problemas quanto para qualquer tipo de ação (DESSEN e POLÔNIA, 2007).

Nesse contexto, é necessário que o lar seja um ambiente de paz e harmonia para que a criança se sinta protegida e apoiada; assim ela terá segurança, tranquilidade e disposição para os estudos. Caso contrário, a criança não sentirá o apoio que deseja e se sentirá excluída e incapaz de enfrentar as adversidades, já que seu refúgio e incentivo não têm surtido o devido resultado; muito pelo contrário, está interferindo negativamente na sua concentração e conseqüentemente o seu rendimento escolar.

D'Avila-Bacarji, Marturano e Elias, (2005, p. 108), afirmam que estudos apontam a relação entre baixo desempenho escolar de crianças com problemas socioemocionais, sobretudo quando se trata de crianças advindas de famílias com problemas estruturais.

A família deve ser um porto seguro proporcionando à criança um ambiente que favoreça seu desenvolvimento, de maneira a evitar qualquer situação que possa interferir no processo de aprendizagem da criança.

De acordo com Marturano (1999, p. 136), “(...) circunstâncias adversas, como discórdia conjugal e familiar, parecem afetar negativamente o desenvolvimento socioemocional”.

Lares onde a discórdia predomina, e a violência passa a ser presenciada pela criança tendem a interferir na aprendizagem da criança, e influenciar de igual modo no seu comportamento, podendo interferir também na educação de outras crianças.

Bertolla (1999 p. 04), enfatiza que a desestruturação familiar ou conflitos de caráter interparentais comumente provocam o surgimento de adversidades crônicas, além de eventos estressores e acúmulo de riscos, podendo ser refletidos no comportamento e na aprendizagem da criança.

Estudo desenvolvido por Marturano (1999, p. 140) constatou que nas famílias onde havia contato maior com a criança com os pais, horários reservados à lição de casa, e oferta de recursos diversificados para a mesma, bem como brinquedos didáticos, o progresso escolar era muito maior, enquanto crianças que não tinham essas opções apresentaram menor desempenho escolar. Assim o estudo constatou que é necessário que haja uma rotina de atividades reservadas para a criança, e um contato maior da família com a mesma, de maneira que haja maior interação e a criança sinta-se segura do apoio da família nos momentos que que ela enfrentar os desafios da vida estudantil.

Sapienza e Pedromônico (2005, p. 212), “Nesse caso o bom relacionamento dos pais com seus filhos pode ser considerado fator de proteção para o cumprimento das tarefas de desenvolvimento dos adolescentes”. Ou

seja, o ambiente sadio e pacífico está diretamente relacionado com o comportamento da criança ou adolescente. Sendo assim, é importante que as famílias se atentem para seu papel no que diz respeito a formação educacional da criança e/ou adolescente.

Caso não haja esse ambiente harmonioso, o resultado poderá ser desanimador, pois problemas de ordem psicossociais, tendem a modelar “o repertório infantil tanto no desenvolvimento de problemas comportamentais e emocionais quanto na aquisição de comportamentos [...]” (BERTOLLA, 1999, p. 04).

Tais problemas são considerados por alguns estudiosos como adversidades, as quais dificultam o processo de aprendizagem dos “comportamentos não-universais, relacionados ao repertório individual. A dimensão socioemocional é a mais afetada pelos ambientes de desenvolvimento da criança” (SAPIENZA e PEDROMÔNICO 2005, p. 212).

Fereira e Marturano (2002) em uma pesquisa desenvolvida, constatou que no ambiente onde há adversidades, influenciam no comportamento da criança, resultando em baixo desempenho escolar. Dentre os comportamentos externalizados por essas crianças foram observados hiperatividade, impulsividade, oposição, agressão, desvio e manifestações antissociais.

Nesse contexto, percebe-se quão influente pode ser o ambiente escolar no processo de desenvolvimento escolar da criança, e o quão importante é a família nesse processo de preparação da criança para a vida.

Sapienza e Pedromônico (2005, p. 212), citam uma pesquisa desenvolvida por Sameroff, Seifer, Barocas, Zax e Greenspan (1987), e afirmam que numa avaliação de 215 famílias, foi possível constatar que fatores estressantes vivenciados no dia a dia da criança interferem diretamente no QI das mesmas. A pesquisa ainda apontou que o efeito cumulativo do estresse

resultante de múltiplas adversidades aumenta a as chances de o desenvolvimento da criança ficar comprometido, independentemente do estado social da mesma.

Zago (2000, p. 20 e 21) considera que é de extrema importância que a família ofereça o devido suporte para a criança. Os filhos em sua vida escolar precisam de apoio e as ações simbólicas vividas por intermédio da família, mesmo que sejam sutis influenciam diretamente no processo de desenvolvimento da criança, mesmo que aconteça de forma inconsciente ou não intencional. Assim a família tem um papel muito importante e deve atentar para sua responsabilidade, atendendo a necessidade da criança, e proporcionando-lhe um ambiente que favoreça seu desenvolvimento.

Ferreira e Barrera (2010, p. 464) , afirmam que as práticas familiares:

[...] podem incidir num bom rendimento escolar da criança, na medida em que os pais demonstrem interesse pelas atividades e pelos conteúdos escolares. É importante que a criança sinta que a família valoriza e se preocupa com a sua aprendizagem, estimulando-a na realização das demandas escolares, como a frequência à escola e a realização dos deveres de casa, por exemplo.

De acordo com Levisky (2002, p. 03), comumente as crianças desenvolvem-se no seio familiar e numa comunidade, e conseqüentemente incorpora aspectos éticos, morais, solidariedade, tolerância, convivência com semelhanças e diferenças, além de senso democrático. Assim, nota-se que o ambiente familiar deve ser propício ao desenvolvimento de conceitos que fortaleçam o caráter da criança e lhe forneça subsídios que maximizem o desenvolvimento da mesma, de maneira que ela possa se tornar um indivíduo de bem, com uma gama de conceitos positivos que lhe impulsionem adiante e lhe projete um futuro mais promissor.

Em contrapartida, um lar com um ambiente agressivo, desestruturado, conflitante e sem orientação direcionada a favorecer o crescimento da criança, pode interferir e levá-la a não obter êxito no processo educacional

Segundo Levisky (2002, p. 03), “Distúrbios comportamentais, de aprendizagem, sociais e mesmo a delinquência podem ser a expressão de ansiedades e conflitos em parte favorecidos por questões sócio-psico-educativas (...)”.

Nessa ótica, observa-se que uma boa estrutura familiar é fundamental ao progresso educacional da criança, e que em decorrência de muitos conflitos conjugais existentes na sociedade, muitas crianças têm seu futuro inserto, pois a função da família tem ficado comprometida, e conseqüentemente a criança tem sido a grande vítima dessa triste realidade. Assim, a instituição escolar e os professores têm sido forçosamente responsabilizados por cumprir com a função principal da família, e têm se desdobrado para auxiliarem a criança a superarem ao menos momentaneamente os desafios enfrentados em sua vida escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo trouxe como objetivo discorrer sobre a função da família no processo de desenvolvimento da criança; apontar aspectos referentes a influência da estrutura familiar no rendimento escolar. Conforme estudo realizado, as relações que a família estabelece com outras agências de socialização é muito importante. Neste contexto, é necessário fazer referência especial ao vínculo entre a família e a escola, órgão que desempenha um papel relevante nos processos de socialização, desenvolvimento do conhecimento, aquisição de aptidões e competências para uma adequada participação no sistema social, procurando assim responder às demandas que a sociedade atual exige do indivíduo.

Compreende-se que as expectativas da família em relação à escola e à educação dos seus filhos são elevadas, demonstrando grande interesse no cumprimento ótimo, pela escola, da sua tarefa educativa e um grande desejo de que os seus filhos continuem os estudos e se tornem profissionais. Dada a

importância que a família atribui à escola para o futuro de seus filhos e filhas, avalia a escola de forma muito positiva, sem deixar de lado suas carências como a escassez de recursos e sua infraestrutura insuficiente.

Portanto, é importante e necessário continuar a desenvolver pesquisas sobre a relação família-escola, a fim de ter informações mais úteis para os professores e contribuir para a sensibilização para o pensamento e os interesses da comunidade escolar e a família. Conseqüentemente, deve haver um vínculo entre a família e a escola, uma vez que a educação das crianças é favorecida quando os dois órgãos colaboram entre si.

REFERÊNCIAS

BASSEDAS, Eulália. *et al.*, **Intervenção educativa e diagnóstico psicopedagógico**. 3 ed. Porto Alegre: artes médicas, 1996.

BERTOLLA, Marcia Helena da Silva Melo. **Um atendimento psicológico preventivo numa clínica-escola de São Paulo**. Dissertação de Mestrado. Curso de Pós-Graduação em Psicologia Clínica, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. 1999.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias. Uma introdução ao estudo de psicologia**. 13 ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

D'AVILA-BACARJI, Keiko Maly Garcia; MARTURANO, Edna Maria; ELIAS, Luciana Carla dos Santos. **Suporte parental: um estudo sobre crianças com queixas escolares**. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 1. jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n1/v10n1a12.pdf>>. Acesso em março de 2016.

DESSEN, Maria Auxiliadora. POLONIA, Ana da Costa. **A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano**. *Paideia – Cadernos de Psicologia e Educação*, 17, 36, 21-32. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf>>. Acesso em março de 2016.

FERREIRA, Marlene de Cássia Trivellato; MARTURANO, Edna Maria. **Ambiente familiar e os problemas do comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar**. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15, 1, 35-44. 2002. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/prc/v15n1/a05v15n1.pdf>>. Acesso em março de 2016.

FERREIRA, Susie Helena de Araújo; BARRERA, Sylvia Domingos. **Ambiente familiar e aprendizagem escolar em alunos da educação infantil**. *Psico*, Porto Alegre, PUCRS, v. 41, n. 4, pp. 462-472, out./dez. 2010. disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/5686/5954>> Acesso em abril de 2016.

GENOFRE, R.M. **Família: uma leitura jurídica**. In: **A família contemporânea em debate**. São Paulo: EDUC/Cortez, 2017.

LANE, Silva, T. Maurer. **O que é psicologia social**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

LANE, Silva, T. Maurer; CODO, Wanderley. **Psicologia social. O homem em movimento**. 13 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2001.

LEVISKY, David Léo. **Construção da identidade, o processo educacional e a violência - uma visão psicanalítica**. *Pro-Posições*, v. 13, n. 2(39) set/dez 2002. Disponível em: <<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/39-dossie-leviskydl.pdf>>. Acesso em março de 2016.

MARQUES, R. Professores, família e projeto educativo. Coleção: Perspectivas actuais em educação. Porto, Portugal: Asa Editores. 2001. In POLONIA, Ana da Costa. DESSEN, Maria Auxiliadora. **Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola relações família-escola**. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2005. Volume 9. Número 2. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v9n2/v9n2_a12.pdf>. Acesso em março de 2016.

MARTURANO, Edna Maria. **Recursos no Ambiente Familiar e Dificuldades de Aprendizagem na Escola**. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Mai-Ago 1999, Vol. 15 n. 2, pp. 135-142. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v15n2/a06v15n2.pdf>>. Acesso em março de 2016.

PAROLIM, Isabel. **As dificuldades de aprendizagem e as relações familiares**. Fortaleza, 2016

POLONIA, Ana da Costa. DESSEN, Maria Auxiliadora. **Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola relações família-escola**. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2005. Volume 9. Número 2. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v9n2/v9n2a12.pdf>>. Acesso em março de 2016.

PRADO, Danda. **O que é família**. São Paulo: Brasiliense, 6^a ed. 2015.

ROMANELLI, G. **Autoridade e poder na família**. IN: Carvalho, M. C.B.A. Família contemporânea em debate. São Paulo: EDUC/Cortez, 2015.

SAPIENZA, Graziela. PEDROMÔNICO, Márcia Regina Marcondes. **Risco, proteção e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 10, n. 2, p. 209-216, mai./ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/pe/v10n2/v10n2a07.pdf>>. Acesso em abril de 2016.

ZAGO, Nadir. Processos de escolarização nos meios populares: as contradições da obrigatoriedade escolar. In M.A. Nogueira, & G. Romanelli (Orgs.). **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis: Vozes. 2000.

A CONTRIBUIÇÃO DA LUDICIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Eunice Justino de Souza Gonçalves²¹

RESUMO

Diante de estudos sobre o referido tema, ressalta-se que a ludicidade e a psicomotricidade são esferas que tem conquistado espaço, principalmente na educação infantil. Assim, compreende-se que a educação psicomotora reuni as aprendizagens da criança na educação infantil e se voltam para todas elas, seja ela individual ou coletiva, neste sentido, o presente trabalho intitulado de “A contribuição da ludicidade para o desenvolvimento psicomotor da criança na educação infantil”, apresenta o lúdico como ferramenta fundamental na Educação Infantil, pois oportuniza o desenvolvimento psicomotor da criança. Desta forma, compreende-se que, o papel do lúdico na prática educativa tem o objetivo de resgatar, de forma natural e espontânea, as manifestações expressivas da nossa cultura. Assim como a psicomotricidade e a expressão corporal como recurso da aprendizagem escolar, utiliza o corpo em movimento, estimulando a expressão de sentimentos e emoções que auxiliam na integração social. Da mesma forma, elucida-se que a psicomotricidade tem como característica essencial a condição de correlacionar os condicionantes relacionados à afetividade, ao desenvolvimento e à construção da personalidade, bem como à socialização.

Palavras-Chave: Psicomotricidade. Ludicidade. Educação Infantil.

ABSTRACT

In view of studies on this topic, it is emphasized that playfulness and psychomotricity are spheres that have gained ground, especially in early childhood education. Thus, it is understood that psychomotor education brings together the child's learning in early childhood education and they focus on all of them, whether individual or collective, in this sense, the present work entitled "The contribution of playfulness to the psychomotor development of children in kindergarten", presents play as a fundamental tool in Kindergarten, as it provides opportunities for the psychomotor development of the child. Thus, it is understood that the role of play in educational practice aims to rescue, in a natural and spontaneous way, the expressive manifestations of our culture. As well as psychomotricity and body expression as a resource for school learning, it uses the body in movement, stimulating the expression of

²¹ **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.

feelings and emotions that help in social integration. Likewise, it is elucidated that psychomotricity has as its essential characteristic the condition to correlate the conditions related to affectivity, to the development and construction of personality, as well as to socialization.

Keywords: Psychomotricity. Playfulness. Child education..

1. INTRODUÇÃO

Assim como a psicomotricidade e a expressão corporal como recurso da aprendizagem escolar, utiliza o corpo em movimento, estimulando a expressão de sentimentos e emoções que auxiliam na integração social.

Da mesma forma, elucida-se que a psicomotricidade tem como característica essencial a condição de correlacionar os condicionantes relacionados à afetividade, ao desenvolvimento e à construção da personalidade, bem como à socialização.

Assim, este trabalho, tem-se como objetivo geral de apresentar as contribuições da dança para o desenvolvimento psicomotor das crianças na educação infantil, e os objetivos específicos de apresentar a contribuição da psicomotricidade e a importância do movimento, ressaltando que, a psicomotricidade bem trabalhada irá expandir o crescimento da compreensão da maneira como a criança irá lidar com a consciência de seu próprio corpo.

Dessa forma, para que os mesmos fossem alcançados, recorreu-se à metodologia de revisão bibliográfica, por meio da qual analisar-se-á trabalhos já publicados com a mesma temática em meios físicos, como os livros, e em meios virtuais, como os artigos, as teses, os trabalhos de conclusão de curso, as monografias, as reportagens, entre outros documentos, encontrados com o auxílio de bibliotecas eletrônicas científicas *on-line*, tais como o *Scientific Electronic Library Online* - SciELO, e a ferramenta de pesquisa de trabalhos acadêmicos do Google, o Google Acadêmico.

2. EDUCAÇÃO INFANTIL E PSICOMOTRICIDADE

Na infância a educação psicomotora deve ser praticada desde a mais tenra idade; conduzida com perseverança, permite prefinir inaptações difíceis de corrigir quando já instaladas.

Contudo, a infância moderna é bem diferente da infância vivida há trinta anos. Os espaços e a liberdade para brincadeiras diminuíram de forma significativa, e são consequências claras da diminuição de áreas de lazer, falta de segurança e do avanço da tecnologia.

Nesse sentido, é fundamental que a escola e seus profissionais participem e potencializem o desenvolvimento psicomotor das crianças. Os indivíduos que apresentam evolução psicomotora mal desenvolvida poderão apresentar problemas na escrita, na leitura, na direção gráfica, na distinção de letras, na ordenação de sílabas, no pensamento abstrato e lógico, na análise gramatical, entre outras coisas impactando diretamente no seu convívio social.

Compreende-se, que o desenvolvimento psicomotor ajuda de maneira significativa para a formação e estruturação do esquema corporal. Se faz, importante considerar que é desde pequena que a criança, precisa ser incentivada a brincar a se movimentar a atingir suas potencialidades usando o corpo e a mente, pois a criança quando brinca adquire conhecimento e aprende a se relacionar com o mundo, além de desenvolver importantes capacidades motoras quando pratica o movimento.

A atividade motora é um dos fatores relevantes para o desenvolvimento cognitivo, pois é por meio dela que a criança explora, relaciona e controla seu ambiente. Dentro dessa visão, busca-se alguns componentes da psicomotricidade considerados importantes para o processo de sua formação.

Segundo, Le Boulch (1986) destaca que a coordenação global é considerada como a possibilidade de controle dos movimentos amplos do nosso corpo, permitindo a contração de grupos musculares diferentes.

De acordo com Sousa (2004) este, ainda esclarece que em 1935, as questões sobre psicomotricidade estiveram incentivadas pelas obras de Wallon, Edouar Guilman, assim inicia-se nesse período a psicomotricidade.

[...] inicia a prática psicomotora que estabelece, por meio de diferentes técnicas provenientes da neuropsiquiatria infantil, a reeducação psicomotora, que são exercícios para reeducar a atividade tônica, a atividade de relação e o controle motor. Esta primeira aproximação “prática” entre a conduta psicomotora e o caráter da criança foi utilizado posteriormente, como modelo para diferentes reeducações pedagógicas e psicomotoras, como, por exemplo, na Argentina, por Dalila M. Costalat. Era um trabalho dirigido a crianças que apresentavam déficit em seu funcionamento motor e não governavam eficazmente seu corpo, o que ocasionava uma série de problemas em seu meio social (SOUSA, 2004, s/p)

Desta forma, é imprescindível notar que a partir desses anos, no mundo todo a ideia de psicomotricidade se fortificou com novas práticas que mudaram de forma expressiva o modo de perceber a criança e suas ações psicomotoras.

Assim, em conformidade com o pensamento de Sousa (2004, s/p) em 1942 na Alemanha dois grandes estudiosos do tema Kofka, Kohler e os psicólogos da Gestalt se preocuparam com os mecanismos da percepção, já nos estudos de Schultz ou de Jacobson interessaram-se e definiram os primeiros métodos de relaxação e os psicopedagogos que estudaram os desenvolvimentos sensório-motores da criança, como Claparède, Montessori e Piaget na área da psicologia evolutiva, passaram a ter uma melhor compreensão no desenvolvimento da criança.

Diante do pensamento dos autores renomados, Breneli, Souza, Sisto, Oliveira e Fini (1996) este esclarecem que os movimentos corporais e as aquisições intelectuais ocorrem de forma progressiva e interligadas. Do ponto de vista psicomotor existem pré-requisitos para que a criança aprenda a ler e a escrever.

[...] O desenvolvimento motor na infância é o período propício para aquisição das habilidades motoras sendo estimulado de forma correta, atividades como pegador e fugitivo, corrida do lenço, futebol em grupo, queimada e cada macaco no seu galho, com isso trabalham os aspectos motores de agilidade, lateralidade e flexibilidade. (FARIA, MAZONETTO. 2015, s/p)

Nesse sentido, 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.

2.2 A importância da ludicidade para o desenvolvimento infantil

Sabendo que brincar ao longo dos tempos tem sido uma atividade que acompanha a humanidade desde os tempos mais remotos, vale dizer que se mantém pelo fato de promover seu desenvolvimento integral, das crianças e por se destacar como uma atividade de lazer e recreação.

Assim a atividade lúdica pode desenvolver várias habilidades como: coordenação motora, raciocínio lógico, convívio social, atenção concentração, ou seja aspectos motores, sociais e cognitivos.

Vygotsky (1998, s/p) acentua o papel ao ato de brincar na constituição do pensamento infantil, pois é brincando, jogando, que a criança revela seu estado cognitivo, visual, auditivo, tátil, motor, seu modo de aprender e entrar em uma relação cognitiva com o mundo de eventos, pessoas, coisas e símbolos.

Desse modo, é possível ressaltar que os benefícios do lúdico são denotados quando se fala de aprendizagem já que garantidamente essa atividade vem favorecer o desenvolvimento infantil. Por isso Friedman (2003), acrescenta que a brincadeira é uma linguagem onde a criança transmite suas próprias mensagens a partir das interpretações que faz do mundo adulto.

Sendo que na brincadeira a criança consegue integrar-se ao mundo social, mesmo sendo ainda muito pequena, pois suas primeiras experiências sociais são transmitidas quando está brincando.

Sobre isso Araújo (1992, p. 21) admite que o brincar “é um instrumento incentivador e motivador no processo de aprendizagem, já que este dá à criança uma razão própria que faz exercer de maneira significativa sua inteligência e sua necessidade de investigação.”

Não há aprendizado sem atividade intelectual e sem prazer, e se não existe aprendizagem sem o lúdico, a motivação através da ludicidade é uma excelente estratégia no auxílio da aprendizagem de crianças com necessidades especiais, pois ao brincar a criança apresenta características de um ser completamente livre, motivado por uma necessidade intrínseca de realização pessoal. (RIZZO PINTO, 1997, p. 336)

Assim vemos que o autor argumenta a riqueza da atividade lúdica para a aprendizagem, quando também associa essa prática a instantes de conhecimento e prazer.

Desse modo, o referencial Nacional da Educação infantil deixa claro a importância do brincar na Educação Infantil, quando argumenta que a brincadeira oportuniza a criança várias capacidades dentre as quais a da socialização.

[...] Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia”. As maneiras como as crianças se comunicam desde pequenas através de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira, propicia o desenvolvimento da sua imaginação. É nas brincadeiras que as crianças geralmente desenvolvem algumas capacidades importantes, como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. “Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais (RCNEL, 1998, vol. 2, p. 22).

Entretanto o lúdico se transforma por meio dos brinquedos e brincadeiras, como um suporte pedagógico indispensável a educação, já que auxilia a aquisição de conhecimento e o crescimento destas crianças.

Desta feita, o brincar assume a total relevância no universo infantil, por contribuir de forma completa na vida da criança pequena, por isso deve ser uma atividade rotineira.

O lúdico vem acrescentar na vida da criança ricas experiências sociais, na qual consegue integrar o mundo do adulto ao contexto social infantil.

Lúdico, no nosso entender, é uma das essências da vida humana que instaura e constitui novas formas de fruir a vida social, marcadas pela exaltação dos sentidos e das emoções – misturando alegria e angústia, relaxamento e tensão, prazer e conflito, regozijo e frustração, satisfação e expectativa, liberdade e concessão, entrega, renúncia e deleite. O lúdico pressupõe dessa maneira, a valorização estética e apropriação expressiva do processo vivido, e não apenas do produto alcançado. (WERNECK; ISAYAMA, 2003, p.37)

Desse modo, a criança no momento das brincadeiras experimenta e se apropria da realidade social por meio de ações lúdicas que a faz interagir, consigo mesma a partir das experiências com o mundo.

É importante salientar que o lúdico está diretamente ligado ao desenvolvimento infantil até porque no momento do brincar, a criança busca compreender o mundo, ou seja, assimilar as ações sociais e representá-las por meio da brincadeira e assim favorecendo o seu crescimento.

A ludicidade se apresenta como facilitadora da aprendizagem, pois a criança quando brinca, pode desenvolver suas capacidades cognitivas, motora e socioafetivas, onde a criança aprenderá a lidar com as mais variadas situações humanas.

O papel do professor é de suma importância a fim de buscar desenvolver no aluno essa aprendizagem, já que é na escola as melhores

oportunidades que a criança tem de obter conhecimento e se relacionar com outras crianças aprendendo a respeitar limites e regras.

2.3 A brincadeira e os movimentos como possibilidade na educação infantil

De acordo com autor Piaget, a criança aprende enquanto constrói, ou seja, através da assimilação das suas estruturas.

Vários autores como Wallon (2007,2008), Freire (2002), Luckesi (2002), entre outros, defendem que o afeto é indispensável na ação de ensinar, fazendo-nos crer que as relações entre ensino e aprendizagem acontecem por meio do desejo e da paixão, e que, portanto, é possível identificar condições afetivas favoráveis que facilitem a aprendizagem, o que pressupõe uma ruptura com algumas finalidades educacionais atuais.

Conforme Wallon (2008), há uma ligação entre o desenvolvimento psíquico e o desenvolvimento biológico do ser humano, isto é, ambos precisam caminhar lado a lado.

Para ele, é relevante que a escola ofereça formação integral, ou seja, intelectual, afetiva e social, e que, dentro da sala de aula, não esteja presente apenas o corpo da criança, mas também suas emoções, sentimentos e sensações. Por isso, sua teoria tem como base quatro elementos que se comunicam o tempo todo: afetividade, movimento, capacidade cognitiva e a formação da personalidade, e que estão íntima e indissociavelmente relacionados entre si.

O professor que utiliza desses quatro elementos em sala de aula, possui maiores chances de desenvolver nas crianças, opiniões críticas e personalidades ímpares, capazes de lidar com as próprias emoções e reconhecer no outro as possíveis diferenças, uma vez que, quando se valoriza os sentimentos das crianças, seus desejos, angústias e medos, abre-se portas para que a confiança seja estabelecida e, assim, o aprendizado pode ocorrer de maneira mais natural e prazerosa, já que as atividades lúdicas trazem ao educador múltiplas

possibilidades de ação e acaba reagindo de maneira muito satisfatória às necessidades do aluno.

Freire (1989), discorre acerca do assunto, destacando que o corpo e a mente devem ser entendidos como componentes que integram um único organismo.

Portanto, a aprendizagem ideal não se dá com a divisão entre atividades motoras e atividades cognitivas. Ambas são requisitos importantes, ainda que, em alguns momentos, haja o predomínio de um aspecto ou de outro, mas nunca exclusão.

Para quem atua na educação, conhecer como se dá a formação integral do ser humano é fundamental para que seja possível contribuir como mediadores e facilitadores desse processo.

De acordo com esse pensamento, pode-se entender que a educação e o aprendizado não ocorrem por partes, mas sim, um conjunto de ações que devem ser complementadas entre si, ou seja, a educação integral deve ser pensada por todo educador para que as necessidades de seus alunos possam ser supridas.

Luckesi (2000;2002) explica a ludicidade a partir de um ponto de vista interno e integral do sujeito, que pode ser vivenciada com espontaneidade, flexibilidade, proporcionando prazer e significado para os envolvidos. Luckesi (2000) afirma que:

[...] enquanto estamos participando verdadeiramente de uma atividade lúdica, não há lugar, na nossa experiência, para qualquer outra coisa, além dessa própria atividade. Não há divisão. Estamos inteiros, plenos, flexíveis, alegres, saudáveis. Poderá ocorrer, evidentemente, de estar no meio de uma atividade lúdica e, ao mesmo tempo, estarmos divididos com outra coisa, mas aí, com certeza, não estaremos verdadeiramente participando dessa atividade. Estaremos com o corpo aí presente, mas com a mente em outro lugar e, então, nossa atividade não será plena e, por isso mesmo, não será lúdica (2000, p. 21).

Portanto, de nada adiantará, o educador lançar jogos ou brinquedos variados, se não houver a interação, o afeto e a emoção envolvidos, isto é, atividade lúdica não significa brinquedos interessantes, mas sim, a maneira como se lida com eles. A expressão se refere a jogos sim, às brincadeiras, às artes, mas o fazer lúdico vai muito além disso.

Para Pereira (2002), atividades lúdicas são aquelas que permitem ao indivíduo vivenciar sua inteireza e sua autonomia em um tempo-espço próprio, particular, gerando possibilidades de autoconhecimento e de maior consciência de si. O que importa para se caracterizar como lúdica, é que a atividade produza a sensação de bem-estar, de entrega total, e não apenas de alegria.

Wallon (1971), menciona que a dimensão afetiva ocupa lugar central tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto na construção do conhecimento.

À medida que a criança brinca, ela estabelece maior contato com o corpo, com os objetos e o ambiente, além de uma interação maior com os colegas e com os adultos, fazendo com que desenvolva a capacidade afetiva, a sensibilidade, a autoestima, a motricidade, o pensamento e a linguagem, ou seja, a possibilidade de aprender torna-se muito maior.

CONCLUSÃO

Objetivou-se, com o desenvolvimento deste trabalho, intitulado de “A contribuição da ludicidade para o desenvolvimento psicomotor da criança na educação infantil”, elucidar a importância do lúdico, jogos e brincadeiras para o desenvolvimento psicomotor da criança na educação infantil.

Com isso, ressaltou-se que, o papel do lúdico na prática educativa tem o objetivo de resgatar, de forma natural e espontânea, as manifestações

expressivas da nossa cultura, ou seja, os jogos e as brincadeiras são importantes para a educação, e, conseqüentemente, para o desenvolvimento dos indivíduos. Nesse sentido, é de extrema importância pensarmos no papel do educador no momento de organizar situações de ensino, pois ele deve proporcionar ao aluno capacidade de pensar de forma crítica, bem como devem ser capazes de entender e compreender o que está sendo construído, ou seja, o professor precisa saber considerar e respeitar a criança no plano afetivo, cognitivo, sua cultura e classe social no momento de se escolher um jogo ou um brinquedo pedagógico, uma vez que, todos esses fatores interferem na formação do indivíduo e no modo como conseguirão colocar seus pensamentos em prática.

Compreendeu-se também, que a psicomotricidade e a expressão corporal como recurso da aprendizagem escolar, utiliza o corpo em movimento, estimulando a expressão de sentimentos e emoções que auxiliam na integração social, da mesma forma, elucida-se que a psicomotricidade tem como característica essencial a condição de correlacionar os condicionantes relacionados à afetividade, ao desenvolvimento e à construção da personalidade, bem como à socialização.

Diante de tais aspectos, ressaltou-se que um jogo, por exemplo, permite que o aluno interaja com muita criatividade e, através dele, seja capaz de vivenciar a própria realidade, pois torna-se capaz de inventar muitas coisas, de acordo com o brinquedo que tem em mãos, sendo assim, quem ou o que quiser no mundo da imaginação. Assim, é muito comum observarmos crianças imaginando e aplicando os recursos que condizem ao contexto para se transformarem em alguém ou em algo.

Dessa forma, pode-se constatar que é durante as brincadeiras de faz-de-conta que a criança consegue explorar o mundo em que vive, estabelecendo os próprios critérios a respeito de tudo e de todos, ou seja, quando brinca de ser um personagem de história em quadrinhos, por exemplo, consegue transferir para a sua realidade, os seus sonhos e desejos.

Diante do que foi construído e empregado nesta pesquisa, reconheceu que o lúdico e a psicomotricidade são ferramentas indispensáveis para o desenvolvimento psicomotor da criança, pois ficou claro na pesquisa que o lúdico contribui com a aprendizagem dos alunos, uma vez que por meio dela conquistarão segurança e confiança em suas capacidades motoras, reconhecendo suas potencialidades e seus limites, podendo ser livres para se expressarem e transmitir seus sentimentos sem mencionar os aspectos cognitivos e sócios emocionais, onde aprendem a conviver em grupo levando isso para sua vida social.

REFERÊNCIAS

ABRANTES.R.M. **Proposta Curricular de Educação Física Rede Promove**. Belo Horizonte-2009

ALMEIDA, A.R.S. **Emoção na sala de aula**. Campinas: Papirus, 1999.

ALVES, Rubem. **Alegria de ensinar**. São Paulo: Ars Poética, 1994.

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

ANTUNES, C. **Inteligências Múltiplas e seus jogos: inteligência ecológica**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, vol.3.

_____. **(In)disciplina e (Des)motivação**. São Paulo: Paulus, 2012. (Coleção Didática; v.3).

AYOUB, E. **Reflexões sobre a educação física na educação infantil**. Revista Paulista de Educação Física. São Paulo, supl. 4, p. 53-60, 2001.

BALDAÇARA, Leonardo; BUENO, Celso Ricardo; LIMA, David Souza; NÓBREGA, Luciana P. C.; SANCHES, Marsal. **Humor e afeto: como defini-los?** ArqMedHospFacCiencMed Santa Casa São Paulo, 2007; 52(3):108-13. Disponível em: <http://www.fcmsantacasasp.edu.br/images/Arquivos_medicos/2007/52_3/vlm52n3_7.pdf>. Acesso em 07 out. 2018.

BARBOSA, V. L. P. **Prevenção da Obesidade na Infância e na Adolescência.** Barueri, Manole, 2004.

BARROS, RosleySulekBuche. **Educar com afetividade sabendo dizer não.** 2003. Disponível em <http://www.psicopedagogia.com.br/opiniaio/opiniaio.asp?entrID=133>. Acesso: 18 out.2018.

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.

BERTOLDO, Janice Vida; RUSCHEL, Maria Andrea de Moura. **Jogo, Brinquedo e Brincadeira - Uma Revisão Conceitual.** Disponível em: <<http://www.ufsm.br/gepeis/jogo.htm>>. Acesso em 18 out. 2018.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Vida Afetiva.** In: BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. *Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia.* 13ª ed. São Paulo: Saraiva, 2001. p. 189-199.

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.

Brito da Justa Neves, M. M.-A. (2006). **A questão das dificuldades de aprendizagem e o atendimento psicológico às queixas escolares** Aletheia. [online] 2006, (Julio-Diciembre) : [Date of reference: 1 / noviembre / 2015] Available in:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115013462015>> ISSN 1413-0394.

BUENO, M. **As teorias de Motivação Humana e sua contribuição para a empresa humanizada.** Revista do Centro de Ensino Superior de Catalão - CESUC - Ano IV - nº 06 - 1º Semestre - 2002.

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>

CAMPOS, Daniel Faria; MORAES, Leiza Cristina Braga de; PINHEIRO, Segundo Marcos Vinicius Mecias; SOUZA, Vínicius Reis Rodrigues. **As dificuldades encontradas pelos professores de Educação física no Ensino Fundamental na escola pública.** *EFDeportes.com, Revista Digital.* Buenos Aires, Año 19, Nº 201, Febrero de 2015. Disponível em: HYPERLINK "<http://www.efdeportes.com/>" <http://www.efdeportes.com/> Acesso em: 24/08/2019.

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.

CASTOLDI, R. **A Utilização de Recursos Didático-Pedagógicos na Motivação da Aprendizagem,** I Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia - 2009.

CAVALERI, A. M. et all- **O que é a inteligência? Uma perspectiva histórico evolutiva.** Rev. Cient. Cent. Univ. Barra Mansa - UBM, Barra Mansa, v.9, n. 17, p. 4, jul. 2007.

CERQUEIRA FILHO, G. **A “questão social” no Brasil.** Crítica do discurso político, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

CHAUI, 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.
- FARIA, A. P. & TORTELLA. A. P. **Afetividade e dificuldades de aprendizagem**: compreendendo conceitos e sua inter-relação no dia a dia da sala de aula. *Cadernos da Pedagogia. São Carlos, ano 8 v.8 n.16, p. 15-27, jan-jun 2015*. 13.
- FERNANDÉZ, A. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991
- 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>
- FONTANA, Cleide Madalena. **A importância da psicomotricidade na educação infantil**. 2012. 78 p. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2012.
- FONSECA, V. **Manual de Observação psicomotora: Significação psiconeurológica dos fatores psicomotores**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1995
- 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.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 38.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008 [1996] (Coleção Leitura).
- 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.

GARDNER, H.; KORNHABER, M. L. E WAKE, W. K. **Inteligência: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas. (1998).

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

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.

GRUPO DE ESTUDOS AMPLIADOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **Diretrizes curriculares para a educação física no ensino fundamental e na educação infantil da rede municipal de Florianópolis/SC**. Florianópolis: O Grupo, 1996.

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.

GUERRA, L.B. **O diálogo entre a neurociência e a educação: da euforia aos desafios e possibilidades**. Revista Interlocação, v.4, n.4, p.3-12, publicação semestral, junho/2011.

GUIMARÃES, Sueli. É. R. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2004, 17(2), pp.143-150

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar: respeitar primeiro, educar depois**. 2.ed. atualizada ortografia. Porto Alegre: Mediação, 2010.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa de orçamentos familiares 2008-2009: antropometria e estado nutricional de crianças, adolescentes e adultos no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE; 2010.

JUNIOR, Nestor Bertini; TASSONI, Elvira Cristina Martins. A educação física, o docente e a escola: concepções e práticas pedagógicas. Rev. bras. educ. fís. esporte vol.27 no.3 São Paulo July/Sept. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1807-55092013000300013 Acesso em: 23/08/2019

KISHIMOTO, TizukoMorchida. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 6. ed. São Paulo: CORTEZ, 1994.

KRAEMER, M. L. **O educador criativo**. São Paulo: Paulus, 2008. Coleção Atividades Pedagógicas.

KUNZ, E. **Didática da educação física**, 2ª ed. Ijuí: Unijuí, 2001.

LE BOULCH, J. **Educação psicomotora: a psicocinética na idade escolar**. 2ª. Ed. Porto Alegre: Artmed, 1988.

LOURENÇO, A. A.; Paiva, M. O. A. **Ciências & Cognição**. 2010; Vol 15 (2): 132-141.

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.

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MARTINS, Joaquim. **O professor de Educação Física e a Educação Física Escolar: Como Motivar o Aluno**. Revista da Educação Física/UEMMaringá, 2000.

MARTINS, Gyorgia Lima. **Avaliação de boas práticas operacionais do complexo aquático da universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul)**. Palhoça: Unisul, 2014.

MASLOW, A. H. **A theory of human motivation**. Psychological Review, Vol 50(4), Jul 1943, 370-396.

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.

MOREIRA, S.R.(2005). **A Relação entre a Motivação no Trabalho com a Síndrome de Burnout em Funcionários Públicos Administrativos na Amazônia**. – Revista de Administração de Roraima - RARR, Ed 1, Vol1, p 185-2005, 2º Sem - Boa Vista.

NEIRA, M.G. **Educação física: desenvolvendo competências**. São Paulo: Phorte, 2003.

NÓBREGA ACL, FREITAS EV, OLIVEIRA MAB, LEITÃO MB, LAZZOLI JK, NAHAS RM, et al. **Posicionamento Oficial da Sociedade Brasileira de Medicina do Esporte e da Sociedade Brasileira de Geriatria e Gerontologia: Atividade Física e Saúde no Idoso.** Rev.Bras.Med. Esporte 1999;5:207-11. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-86921999000600002>. Acesso em 10 out. 2018.

NUNES, Ana Raphaella Shemany. **O lúdico na aquisição da segunda língua.** Disponível em: <http://www.linguaestrangeira.pro.br/artigos_papers/ludico_linguas.htm>. Acesso no dia 10 out. 2018.

OLIVEIRA, Gislene de Campos. **Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico.** Petrópolis: Vozes, 1997.

OLIVEIRA, N.R.C. de. **Educação Física na Educação Infantil: uma questão para debate.** Anais II Pré-Combrace, 2011.

PASETTI, S. R. **Deepwater running para redução da gordura corporal em mulheres na meia idade: estudo de intervenção em campinas.** Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637902>>. Acesso em 10 out. 2018.

PELUSO, M. A.; ANDRADE, L. H. **Atividade física e saúde mental: a associação entre exercício e humor.** Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1807-59322005000100012>. Acesso em 12 out. 2018.

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 N° 03 – Junho 2011.

ROCHA, Y.F.O. **Piaget na sala de aula: uma abordagem lúdica.** Faculdade de Ensino Superior do Piauí – FAESPI. Publicado em 07 de março de 2009. Disponível em <http://www.webartigos.com/articles/15237/1/piaget-na-sala-de-aula-uma-abordagemludica/pagina1.html>. , acesso em 11 de março de 2019.

ROLIM, L.R. **O professor de educação física na educação infantil:** uma revisão bibliográfica. Dissertação de Mestrado. Centro Universitário Nove de Julho – UNINOVE, 2004.

SANTOS, Rosélia Maria de Sousa et al. **A necessidade de uma nova conscientização ambiental:** A educação ambiental como prática. Revista Brasileira de Educação e Saúde, v. 3, n. 2, p. 28-33, 2013. SANTOS, S.; LDA, P. Vieira. Higiene e segurança no trabalho. São Paulo. Nov., 2011.

SERPA, Sidónio. **Motivação para a prática desportiva.** In: __ **Desporto Escolar 1990.** Porto: DGD. 1990.

PERMANÊNCIA E EVASÃO: fatores que influencia na desistência por parte dos alunos no Ensino Técnico Profissionalizante

Fabio Rodrigo dos Santos²²

RESUMO

Este estudo tem por objetivo analisar os fatores que influencia na desistência por parte dos alunos no Ensino Técnico Profissionalizante. A evasão aparece como um fator chave nos processos de avaliação de uma instituição As Escolas Técnicas Estaduais (ETECs) representam atualmente um dos grandes desafios da Educação, por ser considerada uma área estratégica e prioritária para o desenvolvimento do país. No entanto, o crescimento que experimentou em suas matrículas na última década tem sido acompanhado por taxas de evasão preocupantes com o conseqüente impacto sobre os alunos, suas famílias e os recursos do estado. Nesse contexto, é apresentado o estudo baseado em uma pesquisa bibliográfica, descritiva e qualitativa. Os resultados do estudo identificam fatores pessoais, familiares, socioeconômicos, acadêmicos, organizacional e contextual, oferecendo diretrizes para a explicação da evasão, destacando-se entre elas, fatores individuais e institucionais que sugerem um perfil do aluno neste tipo de formação. As conclusões destacam a natureza complexa e multidimensional deste fenômeno, cuja compreensão deve permitir, por um lado, avançar na geração de linhas de ação para reverter os elevados índices de deserção, e por outro, contribuir para o debate e discussão de políticas públicas e educacionais para a mudança nas áreas onde a instituição não pode intervir diretamente.

Palavras-chave: Evasão. Educação Técnica; Fatores. Escolas Técnicas Estaduais.

ABSTRACT

This study aims to analyze the factors that influence students' withdrawal from Vocational Technical Education. Dropout appears as a key factor in the evaluation processes of an institution The State Technical Schools (ETECs) currently represent one of the great challenges of Education, as it is considered a strategic and priority area for the country's development. However, the growth it has experienced in its enrollment over the last decade has been

²² **Graduação:** Sistemas de Informação; Fundação Educacional de Fernandópolis; **Licenciatura Plena:** Sistemas de Informação - Fatec - Faculdade de Tecnologia de São Paulo Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes para as Disciplinas do Currículo de Educação Profissional de Nível Médio. **Pós-graduação:** Lato Sensu: Gestão da Segurança da Informação - Fundação Educacional de Fernandópolis. Conclusão: novembro/2011. **Mestrado:** Ciências na Educação -Universidad Gran Asuncion - UNIGRAN - Filial Pedro Juan Caballero - Paraguay.

accompanied by dropout rates that are worrying with the consequent impact on students, their families and the state's resources. In this context, the study is presented based on a bibliographical, descriptive and qualitative research. The study results identify personal, family, socioeconomic, academic, organizational and contextual factors, offering guidelines to explain dropout, highlighting individual and institutional factors that suggest a student profile in this type of education. The conclusions highlight the complex and multidimensional nature of this phenomenon, whose understanding should allow, on the one hand, to advance in the generation of lines of action to reverse the high rates of desertion, and on the other, to contribute to the debate and discussion of public and educational policies for change in areas where the institution cannot intervene directly.

Keywords: Evasion. Technical Education; Factors. State Technical Schools.

1. INTRODUÇÃO

As Escolas Técnicas Estaduais (ETECs) representam atualmente um dos grandes desafios da Educação no governo do estado de São Paulo, pois oferecem 151 cursos, voltados a todos os setores produtivos públicos e privados. Que deve centrar-se nos interesses, expectativas e necessidades dos alunos, e materializar-se nas mudanças que se refletem na estrutura curricular, na articulação com o mundo do trabalho e, em geral, em um repensar do sistema educacional como um todo. Tudo isso para lançar novos alicerces para uma política de Educação Profissional Técnica que, dada a crescente relevância desta modalidade educacional (DIGIÁCOMO, 2015).

Neste contexto, é imprescindível estudar a evasão escolar nas Etecs, entre outros motivos, porque do ponto de vista social, torna-se uma perda de oportunidades para aquelas famílias com recursos limitados cujo acesso à educação é considerado o único instrumento para melhorar sua expectativa de vida e quebrar o ciclo da pobreza. A análise da evasão aparece como um fator chave nos processos de avaliação de uma instituição, carreira e do sistema como um todo. No entanto, a abordagem do conceito é altamente complexa, uma vez que os fatores que o influenciam são diferentes e, portanto, precisa ser analisado

a partir de uma variedade de perspectivas e modelos (ENGUITA, MARTÍNEZ e GÓMEZ, 2018).

Abandono de estudos ou abandono acadêmico são os termos adotados para definir uma variedade de situações identificadas no processo educacional com um denominador comum, que para Riffel e Malacarne (2017) a detenção ou interrupção de estudos iniciados antes de terminá-los classificam a deserção com base em critérios de tempo e espaço: com relação ao tempo, eles o classificam em deserção precoce, e deserção tardia; e no que diz respeito ao espaço, dividem-no em evasão interna ou do programa acadêmico, evasão institucional ou evasão total do sistema educacional.

Dessa forma, novas Etecs foram construídas e diversos cursos foram criados tendo em vista a ampliação de oportunidades de estudos e qualificação profissional a uma quantidade maior de jovens, como também, o atendimento a um mercado de trabalho que exige cada vez mais qualificação, para se abrir uma nova instituição é realizado um mapeamento regional sobre as demandas regionais e o novo curso é autorizado a abertura caso tenha empresas, indústrias que irão empregar estes novos profissionais.

Portanto, do ponto de vista sistêmico, a importância do estudo do abandono escolar justifica-se pelo impacto que tem em várias áreas, pois indica que a evasão impacta principalmente em três áreas: social, em termos das expectativas dos alunos e suas famílias; emocional, pela dissonância entre as aspirações dos jovens e suas realizações; e econômicas, com consequências importantes para as pessoas e para o sistema como um todo. A isso, pode-se acrescentar que, quem não conclui os estudos encontra-se em situação laboral desfavorável em relação aos que o concluem. Nesse sentido o estudo tem como objetivo analisar os fatores que influencia na desistência por parte dos alunos no Ensino Técnico Profissionalizante.

2. FATORES QUE INFLUENCIA NA DESISTÊNCIA POR PARTE DOS ALUNOS

Segundo Digiácomo (2015), a evasão escolar é um fenômeno em que se combinam vários fatores e causas que determinam o abandono por parte dos alunos. Por sua vez, Riffel e Malacarne (2017) confirmam que são vários os fatores, tanto pessoais como sociais, que intervêm na evasão, identificando-se entre os pessoais: baixa motivação, sentimento de isolamento social e acadêmico, crenças negativas sobre si mesmo e carência de apoio e auxílio para adaptação ao sistema de formação; e entre os fatores contextuais: falta de integração, falta de preparo prévio, dificuldades de socialização e dificuldades de enfrentamento da transição e adaptação acadêmica.

Da mesma forma, Enguita, Martínez e Gómez (2018) investigam as causas do abandono da graduação, partindo da ideia de multidimensionalidade do fenômeno do abandono escolar, dividindo os fatores entre as causas fora do ambiente universitário (pessoal e familiar, e socioeconômicas) e causas dentro do ambiente universitário (contexto acadêmico e universitário), estruturando dita causalidade de forma a facilitar a identificação por parte das instituições acadêmicas para saber quais áreas estão fora de seu âmbito de competência (primeiro grupo de fatores) e em quais tem a possibilidade de intervir (segundo grupo de fatores). Para Viadero (2019, p. 56):

[...] A análise da evasão aparece como um fator chave nos processos de avaliação de uma instituição, carreira e do sistema universitário como um todo. No entanto, a abordagem do conceito é altamente complexa, uma vez que os fatores que o influenciam são diferentes e, portanto, precisa ser analisado a partir de uma variedade de perspectivas e modelos (VIADERO, 2019, p. 56).

Conforme o autor, entre outras características, a evasão localiza-se principalmente nos dois primeiros anos e, além disso, “ocorre preferencialmente em alunos pertencentes a famílias localizadas nos dois primeiros quintis de renda” (OCDE, 2019, p. 45), mantendo com eles a lacuna social no acesso e permanência no ensino.

Silva Filho (2015) explica os modelos teóricos e classificações dos fatores explicativos para o abandono escolar, que foram definidas quatro dimensões e que serviram de base ao desenho do estudo. Essas dimensões são as seguintes:

1. Dimensão Individual: Refere-se a todos aqueles traços, características ou situações pessoais do corpo discente, que na sua relação com o contexto social condicionam as ações, decisões e resultados alcançados no contexto acadêmico;
2. Dimensão Social: Refere-se a todos os aspectos e situações relacionadas com o ambiente do aluno e seu contexto mais próximo e íntimo, capazes de condicionar suas ações, decisões e resultados alcançados no nível acadêmico;
3. Dimensão Acadêmica: Refere-se a todos aqueles aspectos relacionados ao trabalho acadêmico da escola e como o aluno os valoriza e responde a ele. Enfoca os elementos anteriores à admissão do aluno na instituição, os processos de integração e adaptação e a experiência acadêmica atual do aluno;
4. Dimensão Institucional: Refere-se aos aspectos relacionados à organização da escola e seu funcionamento, e à visão dos informantes, na medida em que esses aspectos atuem como facilitadores ou obstáculos na implementação de medidas de prevenção e redução da evasão acadêmica.

Já Vasconcelos (2016) define a evasão como a situação enfrentada pelo aluno quando aspira e não consegue concluir seu projeto educacional. Embora a maior parte da literatura considere o abandono como uma decisão permanente, na maioria dos casos é temporário. Enguita, Martínez e Gómez (2018) consideram um fenômeno denominado “stop-out”, quando os alunos interrompem temporariamente seus estudos, ou “transferência para fora”, quando sai da instituição de origem para se matricular em outra.

Segundo Riffel e Malacarne (2017), os modelos de análise do fenômeno da evasão escolar são diferentes, sendo este o resultado de vários fatores que afetam o aluno. Seguindo a estrutura de Digiácomo (2015), é possível explicar o

fenômeno da evasão a partir de modelos psicológicos, sociológicos, econômicos, organizacionais e interacionais. Em relação aos psicológicos, é possível citar a Teoria da Ação Racional em que Viadero (2019, p. 56) analisa o comportamento como atitudes em resposta a objetos específicos, considerando as normas subjetivas que orientam o comportamento em relação a esses objetos e o controle percebido sobre esse comportamento. Por sua vez, Enguita, Martínez e Gómez (2018) apresentam uma teoria mais geral sobre comportamentos de desempenho e, assim, conclui que o desempenho acadêmico anterior afeta o desempenho futuro, agindo de acordo com o autoconceito do aluno, sua percepção das dificuldades de estudo, seus objetivos, valores e expectativas de sucesso.

2.1. Fatores Individuais

Uma variedade de fatores individuais está associada a evasão escolar, incluindo vários fatores. Geralmente, as taxas de evasão são maiores entre homens, negros, imigrantes e estudantes de minorias linguísticas. Atitudes também afetam as taxas de abandono, pois estas são maiores entre os estudantes que têm baixa escolaridade e aspirações ocupacionais. Várias atividades e comportamentos também preveem taxas de abandono, incluindo absenteísmo, mau comportamento na escola e gravidez precoce. Finalmente, a baixa realização acadêmica é um forte preditor de evasão. Juntos, esses fatores apoiam a ideia de que a evasão é influenciada pelas experiências sociais e acadêmicas dos alunos (SOARES, 2016).

Além desses fatores proximais, vários fatores distais estão associados ao abandono, como a mobilidade dos estudantes. Tanto a mobilidade residencial (mudar de residência) quanto a mobilidade escolar (mudar de escola) aumentam o risco de abandono do ensino médio. A mobilidade estudantil pode representar uma forma menos severa de desengajamento do aluno ou retirada da escola. Outro fator distal é a retenção de notas. Embora a retenção possa ter

algum impacto positivo no desempenho acadêmico no curto prazo, vários estudos descobriram que isso aumenta muito a probabilidade de os alunos abandonarem a escola. Finalmente, vários estudos de longo prazo descobriram que a falta de conquistas acadêmicas e envolvimento precoce (por exemplo, frequência, mau comportamento) no ensino fundamental prediz a desistência do ensino médio ou técnico profissional (SANSIL e FALCÃO, 2016).

2.2. Fatores Institucionais

Não importa o tipo de instituição de ensino, há fatores muito comuns que reduzem as taxas de retenção de alunos no ensino técnico ou superior. Eles podem ser problemas individuais ou uma mistura de fatores. Portanto, essas instituições devem funcionar adequadamente para reduzir a evasão, algumas já possuem soluções tecnológicas que permitem, entre outras coisas, detectar os fatores que afetam especificamente a evasão em uma determinada instituição ou campus.

Embora os fatores individuais contribuam claramente para as decisões dos alunos de evadir-se do curso, atitudes e comportamentos individuais são moldados pelos vários contextos ou contextos em que os alunos moram, entre eles famílias, escolas, comunidades e grupos de pares. A importância do contexto na modelagem do comportamento, incluindo o abandono, foi reconhecida em pesquisas que demonstraram que jovens carentes e suas famílias, e não o suficiente nos locais de alto risco em que vivem e frequentam a escola. Vários fatores nas famílias, escolas e comunidades dos alunos (e relacionamentos entre pares) preveem a desistência (NUNES, 2016).

O histórico familiar é amplamente reconhecido como o contribuinte mais importante para o sucesso na escola. O status socioeconômico, mais comumente medido pela educação dos pais e pela renda familiar, é um poderoso preditor de desempenho escolar e comportamento de evasão. A educação dos pais influencia as aspirações dos alunos e o apoio educacional; enquanto a renda

familiar permite que os pais forneçam mais recursos para apoiar a educação de seus filhos, incluindo o acesso a escolas de melhor qualidade, a cursos técnicos ou ensino superior, mais apoio para o aprendizado dentro de casa. Além disso, os alunos cujos pais monitoram e regulam suas atividades, fornecem apoio emocional, incentivam a tomada de decisão independente (conhecida como parental), são geralmente mais envolvidos na sua escolaridade, sendo menos propensos a abandonar a escola. Além disso, os alunos de famílias monoparentais e enteadas são mais propensos a abandonar a escola do que os estudantes de famílias com dois pais (CASTRO e SALES, 2019).

As situações familiares que se tornam complexam por várias razões, como o divórcio dos pais, um membro da família que sofre de uma doença grave, invalidez ou morte de um membro da família, gravidez precoce, o consumo de álcool ou drogas, entre outros. Muitos estudantes encontram-se em meio a circunstâncias familiares que, além de afetarem seus estudos, também atrapalham sua vida social e sua relação com o meio ambiente. Por isso, eles são influenciados a se juntar ao abandono escolar (CRAVO, 2016).

Problemas financeiros, são o principal sinal de ajuda do aluno e um dos principais preditores da evasão. Os problemas financeiros são geralmente devido à perda de emprego da pessoa encarregada de pagar os custos de vida, o que pode adicionar um fator de estresse ao que já é um problema sério. Diante da necessidade financeira, é mais conveniente, abandonar o curso e ganhar dinheiro trabalhando em tempo integral. Muitos estudantes encontram-se em meio a essa situação econômica ou financeira desfavorável que, infelizmente, os limita a poder continuar seus estudos, já que têm que enfrentar outras obrigações. Nos casos mais críticos, foram encontradas famílias nas quais os menores deixam seus estudos para trabalhar e garantem o sustento diário de toda a família. Há casos em que os pais não podem pagar os estudos devido a outras responsabilidades financeiras (DORE e LÜSCHER, 2011).

É amplamente reconhecido que as escolas exercem poderosas influências no desempenho dos alunos, incluindo as taxas de abandono escolar. Quatro tipos de características escolares influenciam o desempenho dos estudantes: composição social das escolas, características estruturais, recursos escolares e políticas e práticas escolares. A composição social das escolas, as características dos alunos que frequentam as escolas, particularmente a composição socioeconômica do corpo discente, prevê a evasão mesmo depois de controlar os fatores individuais que influenciam o abandono escolar (FREDENHAGEM et al., 2015).

A segunda característica tem a ver com as características estruturais das escolas, como tamanho, localização e controle escolar (público versus privado). As taxas de evasão de escolas privadas são menores do que as taxas de evasão escolar das escolas públicas, mesmo depois de controlar as diferenças nas características de fundo dos alunos. No entanto, os alunos de escolas privadas normalmente transferem para escolas públicas em vez de ou antes de abandonar a escola, de modo que a rotatividade de estudantes em escolas privadas não é estatisticamente diferente das taxas de rotatividade em escolas públicas. Escolas menores também têm menores taxas de abandono. O que é menos claro é se as próprias características estruturais respondem por essas diferenças ou se estão relacionadas a diferenças nas características dos estudantes e nos recursos da escola, frequentemente associados às características estruturais das escolas (FREDENHAGEM, 2016).

O terceiro tipo de característica diz respeito aos recursos da escola, recursos materiais e professores, parecem influenciar as taxas de abandono, mesmo depois de controlar uma série de fatores individuais e contextuais que também podem influenciar as taxas de abandono (MACHADO, 2009).

Taxas de frequência escolar, alunos fazendo cursos avançados e percepções de estudantes sobre uma política justa de disciplina, preveem taxas de evasão escolar, mesmo depois de controlar as características básicas dos

alunos, bem como as características de recursos e estruturas das escolas. Fatores escolares contribuem para a retirada do estudante de duas maneiras. Uma maneira é indiretamente, criando condições que influenciam o envolvimento do aluno e sua retirada voluntária da escola. Outra maneira é direta, por meio de políticas explícitas e decisões conscientes do pessoal da escola que fazem com que os alunos abandonem a escola involuntariamente. Essas regras e ações podem dizer respeito a notas baixas, baixa frequência, mau comportamento (como políticas de tolerância zero) ou excesso de tempo, podendo levar a suspensões, expulsões ou transferências forçadas. Essa forma de retirada é iniciada na escola e contrasta com o formulário iniciado pelo aluno mencionado acima. Algumas escolas, por exemplo, contribuem para a saída involuntária dos estudantes da escola, excluindo sistematicamente e dispensando desordeiros e outros estudantes problemáticos (MACHADO e MOREIRA, 2015).

Alguns estudantes estão se voltando para a evasão, porque eles têm baixo desempenho acadêmico ou fraca motivação que leva à má qualidade, problemas de comportamento, ausências constantes, repetição de temas, a perda do ano letivo ou semestre, a discriminação, entre outros. Para que o desempenho acadêmico dos alunos esteja no nível exigido, eles devem colocar sua motivação e esforço para alcançar melhores notas e a aprovação contínua de disciplinas, anos de escola ou semestres. Portanto, é importante que os pais, tutores, educadores estejam cientes das atitudes e dificuldades que podem ocorrer no estudante, para que possa garantir o apoio e motivação para evitar cedo e desistir de estudar. A formação não convence o aluno, qualquer professor universitário verá duas tendências: a formação não atende às expectativas do aluno, ou não foi a primeira opção de carreira desse aluno. Felizmente, esse cenário está mudando, à medida que mais instituições integram modelos mais orientados antes de decidirem por uma profissão. Por outro lado, os modelos por competências chegaram para se adaptar às necessidades do público e do mercado (MARCONATTO, 2016).

Uma alta taxa de professor por aluno não apenas ameaça a qualidade da educação, mas também proporciona uma experiência de aprendizado pouco atraente para os alunos. Não é muito personalizado e no final do dia não pode motivar os alunos. Muitos especialistas em educação concordam que a experiência de aprendizagem melhora se os professores e as instituições educacionais trabalham de maneira mais personalizada com os alunos (FIGUEIREDO e SALLES, 2017).

Alguns resumem de uma maneira simples: "Eu saí porque fiquei entediado". No entanto, há algo mais importante por trás dessa falta de comprometimento do aluno. Internamente, eles encontraram um sentimento de desmotivação, já que o ambiente de aprendizado "não proporcionava uma motivação inata". Externamente, eles concluíram que os estudantes sentiam que um senso de colaboração entre os colegas estava faltando em um formato online, com a ausência de pistas sociais e um alto medo de isolamento. Por essa razão, esses sentimentos são importantes para detectar. Um estudo mostrou as principais razões que os estudantes expressaram ao sair dos cursos (FIGUEIREDO e SALLES, 2017).

Esse tema transcende qualquer aluno, a capacidade de qualquer professor e o nível de dificuldade de qualquer curso. Envolve todo o processo acadêmico e gerencial da instituição de ensino. Os alunos podem estar sofrendo de uma mistura de problemas como os explicados acima. Além de famílias e escolas, comunidades e grupos de pares podem influenciar a saída dos alunos da escola. Diferenças nas características da vizinhança podem ajudar a explicar as diferenças nas taxas de desistência entre comunidades, além da influência das famílias (AZEVEDO e LIMA, 2016).

Refere-se às deserções escolares motivadas por uma determinada doença, depressão, insatisfação, desinteresse, expectativas elevadas em relação ao nível acadêmico, discordâncias com professores, colegas ou desconformidade com a administração acadêmica. Também vale ressaltar que

os casos de bullying ou discriminação são a causa do abandono escolar. Mesmo, deve-se levar em consideração a não adaptação ao grupo de parceiros do estudo. Por exemplo, há estudantes que perdem o interesse em continuar com seus estudos porque estão passando por um processo de depressão gerado por situações fora dos acadêmicos. Nesses casos, pais e professores devem estar cientes do aluno, motivar e fornecer toda a ajuda necessária, inclusive psicológica, para superar esse episódio e evitar possíveis recaídas (BAGGI e LOPES, 2015).

Algumas evidências sugerem que existe um limiar ou um ponto de inflexão na qualidade dos bairros que resulta em taxas de abandono particularmente altas nos bairros mais desfavorecidos. As comunidades pobres podem influenciar o desenvolvimento da criança e do adolescente através da falta de recursos (parques infantis e programas pós-escolares) ou influências negativas dos pais. Os residentes da comunidade também podem influenciar práticas parentais além da educação e renda dos pais. Alunos que vivem em comunidades pobres também podem ter maior probabilidade de desistir como amigos, o que aumenta a probabilidade de abandonar o curso (CRAVO, 2016).

Outra maneira pela qual as comunidades podem influenciar as taxas de abandono é oferecendo oportunidades de emprego durante ou depois da escola. Oportunidades de emprego relativamente favoráveis para o abandono do ensino, evidenciadas por baixas taxas de desemprego, parecem aumentar a probabilidade de os estudantes desistirem, enquanto retornos econômicos mais favoráveis à graduação, evidenciados por salários mais altos de formandos, como evidenciado pelas baixas taxas de desemprego, parece aumentar a probabilidade de os estudantes abandonarem as unidades escolares. É possível que, individualmente, os levem a sair do curso. No entanto, quando dois ou mais fatores são adicionados, deve haver um alerta. Antes de sair da universidade, eles passam por um processo de reflexão e podem procurar ajuda em algum lugar. Quando não encontram ajuda, entram em um círculo vicioso

de sentimentos contraditórios: isolamento, frustração, queda de sua autoestima, confusão, até desistirem (ARAÚJO e SANTOS, 2016).

Estes são apenas alguns fatores que podem aumentar as taxas de abandono. No entanto, independentemente do motivo, a solução mais importante para o problema é a ação acadêmica e o apoio oportuno ao aluno. Se isso não acontece, não é apenas o aluno que rejeita: é a própria instituição não cumpre seu compromisso com o aluno. Essas causas podem ser acompanhadas por vários fatores familiares ou pessoais que levam o aluno a assumir uma posição incorreta na sociedade. Nestes casos, as leis ou regras em geral são desobedecidas. Pode-se também mencionar os diferentes tipos de discriminação social, cultural ou religiosa a que são submetidos aqueles que vêm de outras origens ou praticam diferentes costumes. Por exemplo, os casos de jovens que se sentem sozinhos na ausência ou pouca atenção dos seus pais, parentes ou responsáveis onde pessoas desconhecidas podem incentivá-lo a agir de forma inadequada e ensinar valores não sociais (AZEVEDO e LIMA, 2016).

Portanto, os achados desta pesquisa são consistentes com as propostas de Riffel e Malacarne (2017), no sentido da complexidade e multidimensionalidade do fenômeno da evasão escolar, evidenciada pelo grande número de fatores que podem ser evidenciados neste estudo, áreas das quais é possível intervir a partir da instituição (fatores organizacionais), outras em que a referida tarefa é pelo menos complexa (pessoal, familiar e socioeconômica) e outras, como os fatores contextuais, onde é impossível intervir, visto que o referido fator refere-se a deficiências do sistema educativo como um todo, cujos problemas têm a sua gênese. níveis iniciais e na forma como o sistema está estruturado e opera.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo trouxe por objetivo analisar os fatores que influencia na desistência por parte dos alunos no Ensino Técnico Profissionalizante. Os

achados desta pesquisa são consistentes com as propostas dos autores elencados nesta pesquisa no sentido da complexidade e multidimensionalidade do fenômeno da evasão escolar, evidenciada pelo grande número de fatores que podem ser evidenciados neste estudo, áreas das quais é possível intervir a partir da instituição (fatores organizacionais), outras em que a referida tarefa é pelo menos complexa (pessoal, familiar e socioeconômica) e outras, como os fatores contextuais, onde é impossível intervir, visto que o referido fator refere-se a deficiências do sistema educativo como um todo, cujos problemas têm a sua gênese. níveis iniciais e na forma como o sistema está estruturado e opera.

O abandono escolar é um fenômeno altamente complexo que afeta todos os sistemas educacionais em todo o mundo. No contexto investigado, o aumento sistemático das matrículas, tem resultado em elevadas taxas de evasão escolar, com o conseqüente impacto nos alunos, nas suas famílias e nos recursos do Estado, exigindo com a tomada de decisão. É urgente não só nas instituições educacionais, mas sobretudo no nível das políticas de Estado, entendendo que a evasão como um fenômeno complexo é influenciada por diversas variáveis, muitas delas associadas ao sistema educacional e à sociedade como um todo.

Portanto, a evasão tem impacto em várias áreas, dessa forma, é necessário ampliar a visão desse fenômeno, para além da idade e da situação de vida do aluno. Desse modo, considerando as áreas social, emocional e econômica identificadas. É provável que um estudante-trabalhador veja a área social mais ressentida, uma vez que as expectativas familiares podem tanto funcionar como um suporte emocional, como também significar uma forte pressão para o aluno que deve responder positivamente a essas expectativas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, C.F.; SANTOS, R.A. dos. A educação profissional de nível médio e os fatores internos/ externos às instituições que causam a evasão escolar. In: **The 4th International Congress on University- Industry Cooperation**, Taubaté, São Paulo, Taubaté, p.1-17, 2016.

AZEVEDO, C. P.; LIMA, E. S. **A evasão escolar no PROEJA do CEFET-MT: existência e visão.** Educação Profissional: Ciência e Tecnologia, v. 4, n. 2, p. 79-88, abr. 2016.

BAGGI, C. A. S.; LOPES, D. A. **Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica.** Avaliação (Campinas), v. 16, n. 2, p. 355-74, jul. 2015.

CASTRO, T.L.; SALES, P.E.N. **Educação profissional e evasão escolar: Estudo e resultado parcial de pesquisa sobre a Rede Federal de educação profissional e tecnológica de Minas Gerais.** Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/seminarios/iv-observatorio-da-educacao/Educacao_Profissional_e_Tecnologica/Educacao_profissional_e_evasao_escolar..._-_Rosemary_Dore.pdf. Acesso em junho de 2019.

CRAVO, A. C. **Análise das causas da evasão escolar do curso técnico de informática em uma faculdade de tecnologia de Florianópolis.** Revista GUAL, Florianópolis, v. 5, n. 2, p. 238-250, ago. 2016.

DIGIÁCOMO, Murillo José. **Evasão escolar: não basta comunicar e as mãos lavar.** 2015. Disponível em: . Acesso em: 2021.

DORE, R.; LÜSCHER, A. Z. **Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 772-789, set. 2011.

ENGUITA, M. F.; MARTÍNEZ, L. M.; GÓMEZ, J. R. **School failure and dropouts in Spain.** Social Studies Collection, Fundación La Caixa, n. 29, 2018.

FIGUEIREDO, N. G. da S.; SALLES, D. M. R. **Educação Profissional e evasão escolar em contexto: motivos e reflexões.** Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 25, n. 95, p. 356-392, abr./jun. 2017.

FREDENHAGEM, S. et al. **A voz da evasão.** Revista EIXO, v. 1, n. 2, p. 2-19, dez. 2015.

FREDENHAGEM, S.V. **Evasão escolar no âmbito do Instituto Federal de Brasília.** Revista EIXO, Brasília, v. 3, n. 2, p. 49-71, dez. 2016.

MACHADO, M. R. **A evasão nos cursos de Agropecuária e Informática/nível técnico da Escola Agrotécnica Federal de Inconfidentes-MG (2002 a 2006).** 2009. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

MACHADO, M. R. L.; MOREIRA, P. R. **Educação profissional no Brasil, evasão escolar e transição para o mundo do trabalho.** In: SEMINÁRIO

NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 3., 2015, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Cefet-MG, 2015.

MARCONATTO, L. J. **A evasão escolar no curso de técnico agrícola na modalidade de EJA da EAF Rio do Sul - SC.** Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

NUNES, E. F. P. A. **Análise da evasão de alunos dos cursos de profissionalização da área de enfermagem no Paraná.** Maringá, Ciência, Cuidado e Saúde, v. 6, n. 4, p. 433-440, out./dez. 2016.

Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Ensino Superior no Chile.** OCDE, Paris e BIRD / Banco Mundial, 2019. Obtido em http://www7.uc.cl/webpuc/piloto/pdf/informe_OECD.pdf. Acesso, 2021.

RIFFEL, S. M.; MALACARNE, V. **Evasão escolar no ensino médio: o caso do Colégio Estadual Santo Agostinho no município de Palotina, PR,** 2017.

SANSIL, C. S. S.; FALCÃO, G. L. **Desafios curriculares e evasão na educação profissional de nível médio.** Espaço do Currículo, v. 7, n. 1, p. 64-75, jan./abr. 2016.

SILVA FILHO. Raimundo Barbosa da; BARBOSA, Elma do Socorro Coutinho. **Educação por Escrito,** Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 353-368, jul.-dez. 2015.

SOARES, T. M. **Determinantes do abandono do ensino médio pelos jovens no estado de Minas Gerais.** São Paulo: Instituto Unibanco, 2016.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Avaliação: do “é proibido reprovar” ao “é preciso ensinar”.** Conferência proferida no Seminário sobre as Práticas Avaliativas nas Primeiras Séries das Escolas públicas, Caied – Coordenadoria de Avaliação e Inovação Educacional, Série Estudos, Pesquisas, Inovações. Fortaleza, 2016.

VIADERO, D. **The dropout dilemma: tesearch hindered by lack of uniform way to count students who quit school.** Education Week, v. 20, n. 21, p. 26-29, fev. 2019.

ARTIGO: A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Fátima Rosângela Silva Cailos ²³

Maira Ramonieri Mansano Mendonça²⁴

Thauanny Cailos Cavalcante ²⁵

Cristiane Aparecida Dos Santos Lima²⁶

RESUMO

O presente estudo foi desenvolvido junto aos profissionais da área de educação infantil da Creche Raquel Mochi Sant'Ana Cardoso, abordando sobre a Educação Infantil: um olhar sobre a ludicidade. Acreditando que neste momento oportuno, temos como profissionais, a responsabilidade de consolidar a base, isto é, de trabalhar diretamente na construção do conhecimento de cada criança que está sob nossas orientações profissionais. O objetivo foi saber qual o nível de satisfação de cada professor com o resultado da prática da ludicidade, se eles se sentiam preparados, e tiveram esse conteúdo lúdico em sua formação acadêmica. O estudo foi desenvolvido com 07 professores da Creche Raquel Mochi Sant'Ana, no município de Sapezal MT, que trabalham com a Educação Infantil. Os resultados foram bem importantes, pois vários professores colocam que há pouco material, a apoio da coordenadora e diretora da creche para se trabalhar com o lúdico, e todos as professoras nos relatou que tiveram essa matéria dentro da sua formação acadêmica e que se se sentem preparados para trabalhar com seus alunos desta forma lúdica, e todos concordam que o lúdico é muito importante para o aprendizado da criança.

Palavras – chave: Lúdico. Educação Infantil. Jogos e Brincadeira

ABSTRACT

The present study was developed with professionals in the area of early childhood education at the Raquel Mochi Sant'Ana Cardoso Day Care Center, addressing Early Childhood Education: a look at playfulness. Believing that at

²³**Graduação:** Pedagogia nas Séries Iniciais e Educação Infantil. **Pós - graduação:** Metodologia do ensino superior - UNIVAG- e Psicopedagogia - Farol. **Mestrado:** Cursando em Ciências da Educação com ênfase na Educação Infantil- Faculdade San Carlos - Cidade Del Leste - Paraguai.

²⁴**Graduação:** PEDAGOGIA - UNITAS Faculdade Integrada de Tangara da Serra. Pós - Graduação: Psicopedagogia e Alfabetização.

²⁵**Graduação:** Pedagogia Nas Series Iniciais E Educação Infantil- UNOPAR - Polo de Cuiabá/MT.

²⁶ **Graduação:** Pedagogia - UNITAS Faculdade Integrada De Tangara Da Serra. Pós-graduação: Psicopedagogia.

this opportune moment, we have, as professionals, the responsibility to consolidate the base, that is, to work directly in the construction of knowledge for each child who is under our professional guidance. The objective was to know the level of satisfaction of each teacher with the result of the practice of playfulness, if they felt prepared, and had this playful content in their academic training. The study was carried out with 07 teachers from the Creche Raquel Mochi Sant'Ana, in the municipality of Sapezal MT, who work with Early Childhood Education. The results were very important, as several teachers say that there is little material, the support of the coordinator and director of the day care center to work with playfulness, and all the teachers told us that they had this subject within their academic training and that they feel prepared to work with their students in this playful way, and everyone agrees that playfulness is very important for children's learning.

Key words: Playful, Early Childhood Education, Games And Play

1. INTRODUÇÃO

Este estudo foi desenvolvido junto aos profissionais da área de educação infantil da Creche Raquel Mochi Sant'ana Cardoso, do município de Sapezal MT. Acreditando que neste momento, temos como profissionais, a responsabilidade de construir a base, isto é, de trabalharmos diretamente na construção do conhecimento de cada criança que está sob nossa orientação profissional.

O presente estudo tem como problema saber o nível de satisfação dos professores com o resultado da própria prática da ludicidade na educação infantil; e como esses professores trabalham com o lúdico dentro de suas aulas para um melhor aprendizado da criança. Verificar se, eles planejam suas aulas de forma lúdica, se a escola lhes oferece algum apoio por parte da coordenadora e diretora da creche, como materiais suficientes e adequados para trabalhar com a disciplina e, um espaço físico onde esses professores podem estar desenvolvendo essas atividades, saber se tiveram esse conhecimento sobre a ludicidade em sua formação, se procuram ler algum livro, artigo, ou participar de cursos, palestras para melhor conhecimento sobre o assunto e, se

eles realmente sentem-se preparados em aplicar essa forma de aprendizados em suas aulas. reconhece as dimensões psicológicas, afetivas e cognitivas, como influentes para a formação do sujeito e de sua atuação no contexto sociocultural, como deixa perceber Castellani Filho (1998): “É da competência da Educação, dar tratamento pedagógico aos temas da cultura corporal, reconhecendo-os como dotados de significado e sentidos porquanto construídos historicamente”.

Observa-se ainda que as constantes mudanças ocorridas na sociedade brasileira têm provocado discussões acerca do papel da escola como articuladora de ações que proporcionem ao sujeito condições para que ele reaja e participe das transformações sociais (CASTELLANI, 1998). Segundo Piaget (1975) e Winnicott (1975), conceitos como jogo, brinquedo e brincadeira são formados ao longo de nossa vivência. É uma forma que cada um utiliza para nomear a seu brincar. Os autores colocam ainda que, tanto a palavra jogo quanto a palavra brincadeira podem ser sinônimas de divertimento. Vygotsky (1984) atribui relevante papel ao ato de brincar na constituição do pensamento infantil. É brincando, jogando, que a criança revela seu estado cognitivo, visual, auditivo, tátil, motor, seu modo de aprender e entrar em uma relação cognitiva com o mundo de eventos, pessoas, coisas e símbolos. Com as atividades lúdicas, espera-se que a criança desenvolva a coordenação motora, a atenção, o movimento ritmado, conhecimento quanto à posição do corpo, direção a seguir e outros; participando do desenvolvimento em seus aspectos psicológicos e sociais.

Sendo a escola um local onde as tensões sociais devem ser problematizadas, é de se esperar que ela debata e reconheça os ritmos próprios e linguagens expostos pelos sujeitos, porquanto são as linguagens construtoras do elo entre os alunos, a escola e a sociedade. Estes aspectos preliminares justificam o interesse pelo valor cultural e histórico dos jogos, brinquedos e brincadeiras populares ou infantis, na prática pedagógica da Educação,

especialmente na educação infantil.

A criança brinca porque brincar é uma necessidade básica, assim como a nutrição, a saúde e a educação são vitais para o desenvolvimento do potencial infantil. Para manter o equilíbrio com o mundo, a criança necessita brincar, jogar, criar e inventar. Estas atividades lúdicas tornam-se mais significativas à medida que se desenvolve, inventando, reinventando e construindo. Para tanto, investigar as possíveis dificuldades encontradas pelo professor diante da utilização dos jogos em sala de aula e de como a ludicidade pode contribuir com todo o processo de aprendizado da criança, melhorando e repensando assim a prática pedagógica.

Ao levar esse interesse à produção de aulas lúdicas aos alunos da educação infantil nas aulas, proponho, concomitantemente, uma reflexão, assim como maior interesse diante dos gestores em disponibilizar capacitação aos profissionais que atuam na educação infantil para que os mesmos possam trabalhar com as crianças, de forma lúdica que possam despertar nas mesmas maior interesse pelo estudo e maior concentração e desenvoltura no âmbito da unidade escolar. Com este artigo verifiquei que todos os professores tiveram esse conteúdo em sua formação, e prepararam suas aulas de forma lúdica porque acham muito importante trabalhar com o lúdico nesta fase de aprendizagem da criança.

2. A HISTÓRIA DOS JOGOS E BRINCADEIRA

Os jogos e brincadeiras são uma construção humana que envolve fatores sociais, econômicos e culturais. Para Elkonin (1998), os jogos e a arte, são atividades que surgirão em consequência do trabalho humano e do uso de ferramentas. Elkonin (1998), fala que “é de suma importância esclarecer a atitude do trabalho em face do jogo ou, se preferir, do jogo em face do trabalho”. Defendendo a tese de que o trabalho antecede ao jogo, exemplo dos jogos de guerra: “Primeiro surge a guerra verdadeira, e a necessidade por ela

criada, e logo depois, os jogos de guerra para satisfazer essa necessidade”. A brincadeira é a porta de entrada da criança na cultura, Elkonin (1998), fala que sua apropriação passa por transformações histórico-culturais que seriam impossíveis sem o aspecto socioeconômico, neste sentido, a história, a cultura e a economia se juntam formando símbolos culturais, com os quais a criança se identifica com sua cultura.

Os jogos e brincadeiras tiveram ao longo da história um papel muito importante na aprendizagem de tarefas e no desenvolvimento de habilidades sociais, necessárias às crianças para sua própria sobrevivência. Huizinga (1991), também traça uma história dos jogos a partir da relação do homem com o trabalho. Segundo ele, na sociedade antiga, o trabalho não tinha o valor que é atualmente, tão pouco, ocupava tanto tempo do dia. Os jogos e os divertimentos eram um dos principais meios de que dispunha a sociedade para estreitar seus laços coletivos e se sentir unida, isso se aplicava a quase todos os jogos, e esse papel social era evidenciado principalmente em virtude da realização das grandes festas sazonais.

2.1. A Importância dos Jogos e Brincadeiras

Na sociedade hoje, grande parte dos jogos tradicionais infantis - ciranda cirandinha, cabra-cega, barra manteiga, queimada, jogo de pião, pedrinhas, amarelinha, entre outros - que encantam e fazem parte do cotidiano de várias gerações de crianças, estão desaparecendo

Devido à influência da televisão, dos jogos eletrônicos e das transformações do ambiente urbano, ou seja, as ruas e as calçadas deixaram de ser espaços para a criança brincar. Amado (2002), fala da importância dos jogos tradicionais na educação e socialização da criança, pois brincando e jogando a criança estabelece vínculos sociais, ajusta-se ao grupo e aceita a participação de outras crianças com os mesmos direitos, obedece, ainda, às regras traçadas pelo grupo, como também propõe suas modificações, aprende a ganhar e a perder.

Amado (2002) demonstra que o universo lúdico foi e continua sendo “uma introdução ao mundo nunca uma lição, mas uma descoberta”. Ele não compreende esse universo como uma simples imitação dos adultos, mas um universo de magia, mistério e liberdade sem limites. O aparecimento do jogo e do brinquedo como fator do desenvolvimento infantil proporcionou um campo amplo de estudos e pesquisas e hoje é questão de consenso a importância do lúdico. Dentre as contribuições mais importantes destes estudos, segundo Negrini (1994, p. 41), podemos destacar:

- As atividades lúdicas possibilitam fomentar a "resiliência", pois permitem a formação do autoconceito positivo;
- As atividades lúdicas possibilitam o desenvolvimento integral da criança, já que através destas atividades a criança se desenvolve afetivamente, convive socialmente e opera mentalmente.
- O brinquedo e o jogo são produtos de cultura e seus usos permitem a inserção da criança na sociedade;
- Brincar é uma necessidade básica assim como é a nutrição, a saúde, a habitação e a educação;
- Brincar ajuda a criança no seu desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social, pois, através das atividades lúdicas, a criança forma conceitos, relaciona ideias, estabelece relações lógicas, desenvolve a expressão oral e corporal, reforça habilidades sociais, reduz a agressividade, integra-se na sociedade e constrói seu próprio conhecimento.

2.2. Ludicidade na Educação Infantil

A evolução lúdica, notadamente, nos primeiros anos de vida mostra que ao brincar a criança desenvolve a inteligência, aprende prazerosa e progressivamente a representar sua realidade, deixa, em parte, o egocentrismo

que a impede de ver o outro como diferente dela, aprende a conviver. O lúdico “não está nas coisas, nos brinquedos ou nas técnicas, mas nas crianças, ou melhor, dizendo, no homem que as imagina, organiza e constrói” (OLIVEIRA, 2000,). Nota-se que criar condições para o brincar está sendo transferido, cada dia mais, do núcleo familiar para a esfera institucional mais ampla como creches, escolas, centros de lazer etc. No entanto, como a criança aprende a brincar muito cedo, ela precisa de alguém, que de outro significativo, para o brincar.

A criança ao ingressar na escola sofre um impacto físico-mental, pois a sua vida era exclusivamente dedicada às brincadeiras, aos brinquedos e ao ambiente familiar. E a atividade lúdica tem o poder sobre a criança de facilitar tanto o progresso de sua personalidade integral, como o progresso de cada uma de suas funções psicológicas, intelectuais e morais. Com o

lúdico espera-se que a criança desenvolva a coordenação afetiva, coordenação cognitiva e a coordenação motora, movimento, atenção e ao conhecimento quanto à posição do corpo, ritmo, criatividade, adquira hábitos de boa atividade corporal, visando ao equilíbrio da saúde dinâmica e desenvolva o espírito de iniciativa, tornando-se capaz de resolver eficazmente situações imprevistas (BITTENCOURT & FERREIRA, 2002). Vygotsky (1984), diz que é brincando e jogando que a criança revela seu estado cognitivo, visual, auditivo, tátil, motor, diz também que por meio da brincadeira, reproduz o discurso externo e o internaliza, construindo seu próprio pensamento, e que a linguagem tem um importante papel no desenvolvimento cognitivo da criança à medida que a sistematiza suas experiências. Tanto Vygotsky (1984), como Piaget (1975), falam que o desenvolvimento não é delinear mas sim evolutivo, é por aí que a imaginação da criança se desenvolve, uma vez que a criança desenvolve essa capacidade dificilmente ela irá perdê-la. É com a formação de conceitos que se dá a verdadeira aprendizagem e é no brincar que está um dos maiores espaços para a formação de conceitos.

2.3. A importância da brincadeira como prática psicomotora

Prática psicomotora é onde a criança passa a se utilizar da ferramenta do seu corpo, para explorar, perceber, imaginar, planejar e sentir pode funcionar como facilitadora para o aprendizado. Pois as atividades se referem às aquisições das crianças conforme sua maturação neurológica, tornando essa criança apta a aquisições cada vez mais complexas (GONÇALVES, pág. 75). Veremos agora quais os benefícios que a brincadeira traz para o aprendizado das crianças.

O desenvolvimento da Tonicidade e Equilibração. A Tonicidade e equilíbrio determinam os estados posturais, como a atenção e a vigilância indispensável à aprendizagem da criança, pois a criança até os dois anos necessita entrar em contato com um universo sensório-motor criando um repertório de aquisições que estruturarão o sistema simbólico humano; isso é possível com um sistema postural desenvolvido que garante a criança a liberdade de explorar o universo ao seu redor e se relacionar com ele (GONÇALVES, pág. 76).

O objetivo das atividades nessa prática é levar a criança a buscar soluções corporais eficazes quando desorganizadas em suas ações. Quando a criança se sente em uma situação de desconforto em seu equilíbrio, todo o sistema reticular entra em ação, buscando uma defesa buscando segurança e controle restabelecendo sua atitude (GONÇALVES, pág. 76).

2.4. O Desenvolvimento Da Tonicidade e Equilibração

A Tonicidade e equilíbrio determinam os estados posturais, como a atenção e a vigilância indispensável à aprendizagem da criança, pois a criança até os dois anos necessita entrar em contato com um universo sensório-motor criando um repertório de aquisições que estruturarão o sistema simbólico humano; isso é possível com um sistema postural desenvolvido que garante a

criança a liberdade de explorar o universo ao seu redor e se relacionar com ele (GONÇALVES, pág. 76). O objetivo das atividades nessa prática é levar a criança a buscar soluções corporais eficazes quando desorganizadas em suas ações.

Quando a criança se sente em uma situação de desconforto em seu equilíbrio, todo o sistema reticular entra em ação, buscando uma defesa buscando segurança e controle restabelecendo sua atitude (GONÇALVES, pág. 76).

2.5. Noção De Corpo, Lateralização E Estruturação Espaço-Temporal

São onde a criança começa a tomar consciência do seu eu separado do todo e do espaço que ocupa dentro do seu meio. É nesta fase que devemos ter muito cuidado, pois a criança estabelece uma dificuldade na aprendizagem, apesar da criança ter iniciado a vivência do seu corpo desde cedo, é a partir dos três anos até por volta dos cinco que a criança apresenta uma maturação neurológica capaz de integralizar essas competências perceptivas. Impulsionada pela linguagem, a criança já apresenta um aparato simbólico estrutural e apto a dominar suas ações psicomotoras que continuarão se ajustando até o total domínio prático (GONÇALVES, pág. 111).

2.6. A Praxia Global E Praxia Distal

Cada parte do corpo responde a uma tarefa particular, dando ao movimento a harmonia e a eficiência necessárias (noção de corpo). A criança escolhe escrever com uma das mãos, enquanto a outra apoia as ações, ela distingue nos símbolos gráficos seu eixo direito e esquerdo percebendo suas sutis diferenças, também se organiza em um pequeno espaço, orientando suas ações de acordo com o seu estímulo e controlando seus movimentos dentro

de um micro espaço, com regras determinadas de orem, escrevemos da esquerda para a direita e de cima para baixo, sobre as linhas (estruturação

espacial). O cérebro organiza todas essas experiências pertinentes ao corpo da criança, dando a ela a coordenação necessária para executar suas tarefas de forma organizada e precisa (praxia global). A mão com seu controle refinado e ajustado desenha no papel toda a transcendência desse corpo concreto para o universo abstrato dos símbolos (praxia distal) (GONÇALVES, pág. 158).

2.7. A Estimulação Sensório - Perceptiva - Motora

Esta estimulação faz-se de grande importância no processo de aquisição de competências indispensáveis às aprendizagens escolares. Desde muito cedo, a criança deve ser colocada em situações que propiciem o contato com o mundo das sensações, transformando experiências em aprendizagem e está em inteligência. Para a criança, os sentidos são uma importante ferramenta de exploração e de assimilação do meio. Ela percebe as diferenças textuais e formas de objetos por meio do tato, e as cores, tamanhos, contornos e o espaço que ocupam pela visão. Pela audição, aprende os sons que os objetos produzem quando chacoalhados, manipulados ou quando caem no chão (GONÇALVES, pág. 203).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com as informações presentes neste trabalho, é possível concluir que o lúdico tem grande relevância nesse processo de ensino aprendizagem, sabe-se que desde pequena a criança já consegue se desenvolver com a brincadeira. E os brinquedos têm uma fundamental importância nessa fase da vida da criança, tanto desenvolve a coordenação motora como desenvolve também a imaginação e a criatividade. O lúdico só passa a ser reconhecido como um método de ensino com grande valor na aprendizagem quando a criança é inserida na escola, sendo que, para muitos o ato de brincar é

apenas um passatempo para as crianças, que com a brincadeira elas não estão aprendendo. Nesse caso, muitos deles não entendem o quanto a criança aprende brincando, que a brincadeira não é algo somente para passar o tempo e sim para deixar a aula mais prazerosa e chamativa. Fazendo com que o aluno desperte a interação e a compreensão. Neste estudo foi possível identificar vários pensamentos de importantíssimos pensadores na história do lúdico, como, Piaget, Vygotsky, onde defendem o lúdico como a principal maneira de desenvolvimento da criança. Penso que a valorização do lúdico deveria ser mais ampla, porque o lúdico satisfaz tanto o educando como o docente, tendo contribuição no processo de ensino e aprendizagem, ajudando na interação do docente e discente.

Com a finalização desse trabalho, é possível notar o quando o jogo, brincadeira e brinquedo tem grande contribuição no desenvolvimento da criança, onde além de brincar a mesma está se divertindo, desse modo, também valorizando o papel do professor na educação, onde a ludicidade também tem bom desempenho no ato de ensinar. Com a chegada da BNCC nas escolas, o lúdico ganha mais valorização e reconhecimento. Apresentando o direito da criança de brincar e o desenvolvimento que ocorre quando a mesma brinca. Com pesquisas desenvolvidas percebe-se que brincando a criança aprende com mais facilidade e a valorização dessa modalidade nas CRECHES e CMEI é de suma importância, sendo assim, as crianças deixam de lado a tecnologia, onde muitas só praticam as brincadeiras quando estão dentro da escola, enquanto que em casa ficam ligados a um celular, tablete ou até mesmo computador e perde o prazer de brincar, podendo assim, se tornar um indivíduo com dificuldade de interação e de adaptação.

Com isso, espero que o conteúdo exposto aqui tenha grande contribuição, ajudando aos professores a valorizar e praticar o lúdico na educação infantil, com o objetivo de desenvolver as crianças e fazer com que elas se tornem um adulto independente e ativo, sem dificuldade

em se expressar e conviver na sociedade de hoje é a que vem futuramente, pois, com o decorrer dos anos a realidade muda e os obstáculos presentes na sociedade ficam mais difíceis.

REFERÊNCIAS

AMADO, João. O universo dos brinquedos populares. Coimbra: Quarteto, 2002. BASEI, P. A. A educação física na educação infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança, Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, Brasil, 2008.

BAECKER, I. M. "Vivência de movimento e educação física", in: I Seminário Municipal de Lazer, Esporte e Educação Física Escolar, Santa Maria/RS, 2001. BITTENCOURT, G. R. & FERREIRA, M. D. M. A importância do lúdico na alfabetização, Universidade de Unama, Belém/Pará, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96, publicada no DOU de 23/12/1996, Seção I, p. 27839. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1996.

CASTELLANI FILHO, Lino, Política educacional e educação física, polêmicas do nosso tempo. Campinas, SP, Autores Associados (coleção Polêmicas do nosso Tempo), 1998.

CERVO, A. L; BERVIAN, P. A. Fundamentos da metodologia científica. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2001.

CHATEAU, Jean. O jogo e a criança. São Paulo: Summus, 1987.

ELKONNIN, D. Psicologia do Jogo. São Paulo: Martins Fontes, 1998
GONÇALVES, Fátima. Do Andar ao Escrever um Caminho Psicomotor. Cajamar SP, Editora cultural RBL, LTDA.

HUIZINGA, J. Homo Ludens. São Paulo: Perspectiva, 1991.
NEGRINE, Airton. Aprendizagem e desenvolvimento infantil. Porto Alegre: Prodil, 1994.

MATTOS, M.G; JUNIOR, A. J. R; BLECHER, S. Teoria e prática da metodologia da pesquisa em Educação Física. São Paulo: Phorte, 2004. 162p. OLIVEIRA, V.B. (ORG). Introdução In: O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. Petrópolis: Vozes, 2000.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1975. SANTIN, S. Educação Física: uma abordagem filosófica da

corporeidade. Ijuí: Unijuí, 1987.

SAYÃO, D. T. “Infância, prática de ensino de Educação Física e Educação Infantil”, in: VAZ, A. F, 2002.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984. WINNICOTT, D.O. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ORIENTAÇÃO SEXUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ivanilda Duarte Cordeiro Puziol²⁷

Solange Eva de Oliveira²⁸

Claudineia Teixeira Monge²⁹

Elzamira dos Santos Teixeira³⁰

RESUMO

Entendemos que a educação acontece a partir do nascimento do indivíduo e sua interação com o meio em que vive. O lugar onde ele nasce, se desenvolve e com quem interage, propicia a aquisição, reprodução e transformação das significações sociais, culturais e éticas, constituídas no decorrer da história do indivíduo em formação. A educação infantil atende crianças de 0 a 5 anos e tem como finalidade, proporcionar desenvolvimento integral das crianças, envolvendo as instituições e as famílias. As discussões sobre sexualidade é e sempre será um desafio que permeia a prática pedagógica dos docentes da educação infantil. O processo de escolarização iniciada na educação infantil estimula a autonomia e promove o desenvolvimento integral da criança. Considerando que nossas crianças são protagonistas de uma época que veicula o sexo e a sexualidade numa dimensão de consumo e banalização e como o meio em que esta criança está inserida acaba influenciando seus atos e ações as instituições de ensino devem possibilitar para a criança um desenvolvimento pedagógico com abordagem onde possam aprender e avançar em suas capacidades. Desta forma adquirindo maturação que lhe servirá de base para construção de sua identidade e autonomia trazendo assim benefícios para melhorar o desenvolvimento físico, moral e social das crianças.

Palavras-chaves: Infância. Aprendizagem. Desenvolvimento. Sexualidade.

²⁷**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia / Universidade Luterana do Brasil. **Pós-graduação:** Educação infantil / Faculdades Integradas de Cuiabá FIC.

²⁸**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia/ UNIC- Instituição de Ensino Superior em Cuiabá. **Especialização** em Educação Infantil/ Faculdades Integradas de Cuiabá - FIC.

²⁹**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia / Faculdade UNIRONDON.

³⁰**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia/ faculdade São Vicente- FASVIPA.

ABSTRACT

We understand that education takes place from the birth of the individual and their interaction with the environment in which they live. The place where he is born, develops and with whom he interacts, provides the acquisition, reproduction and transformation of social, cultural and ethical meanings, constituted in the course of the individual's history in formation. Early childhood education serves children from 0 to 5 years of age and aims to provide comprehensive development for children, involving institutions and families. Discussions about sexuality are and will always be a challenge that permeates the pedagogical practice of early childhood education teachers. The schooling process initiated in early childhood education encourages autonomy and promotes the child's integral development. Considering that our children are protagonists of a time that conveys sex and sexuality in a dimension of consumption and banalization and as the environment in which this child is inserted ends up influencing their actions and actions, educational institutions must enable the child to have a pedagogical development with an approach where they can learn and advance in their capabilities. In this way, acquiring maturation that will serve as a basis for building their identity and autonomy, thus bringing benefits to improve the physical, moral and social development of children.

Keywords: Childhood. Learning. Development. Sexuality.

1. INTRODUÇÃO

A sexualidade nos remete à nossa origem (quem somos, de onde viemos, como fomos concebidos) e, conseqüentemente, a origem do próprio conhecimento, curiosidade e da disposição para aprender. Sexualidade tem a ver com identidade e com as infinitas maneiras de ser homem ou de ser mulher na sociedade e na cultura e com caminho pessoal da construção de cada um. As relações de gênero, que a partir daí se estabelecem, são outra questão central relacionada à sexualidade humana. O corpo, suas sensações, desejos sentimentos; a saúde e as doenças, o prazer e a reprodução, são parte fundamental dessa história.

Uma questão tão importante como é da sexualidade não poderia deixar de ser trabalhada na educação e se constituir numa política pública. Por considerá-la um tema social urgente, de caráter nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do MEC incorporaram a orientação sexual como tema transversal, na gestão do ministro Paulo Renato de Souza, no governo Fernando Henrique Cardoso, em 1997-1998.

Um dos maiores erros já cometidos na educação está no esquecimento de tratar na educação infantil a sexualidade, qual seja, é bem característica a ideia popular sobre a ausência do instinto sexual na infância, com juízo errôneo de que está só desperta no período de vida descrito como puberdade, acontecimento este que certamente acarreta graves consequências.

É bem certo, pois, que um estudo completo das manifestações sexuais da infância revelaria os caracteres essenciais do instinto sexual, numa demonstração do curso de seu desenvolvimento e a maneira pela qual se consolida a partir de várias fontes. Nesse sentido, a orientação sexual poderá ser uma das armas da pedagogia, principalmente se for levado em conta a importância que a sexualidade tem no que se refere a identidade de cada ser humano.

Atualmente, em vista da excessiva mídia que se impõe, assim como a literatura pseudocientífica sobre sexo, têm-se difundido nas várias camadas sociais um verdadeiro complô para derrubar os tabus sexuais que se impõem. No entanto, não basta derrubar velhos paradigmas, se a ignorância sobre o desenvolvimento psicosexual, a má interpretação dos fatos, aliados às formações de quem não resolveu seus próprios conflitos, acabam por gerar maiores problemas, em vez de educar.

No caso especial da educação sexual, Pinto (1999) aconselha a simplicidade e a segurança na explicação dos fatos às crianças. Deve, pois, haver uma proteção quanto a cenas e experiências que a criança ainda não é

capaz de compreender e dominar, evitando, assim, futuras angústias e frustrações.

2- DESENVOLVIMENTO PSICOSSEXUAL DOS ANOS INICIAIS

No desenvolvimento psicosssexual, D'Andrea, Fadiaman, Frager e Hall destacam que Freud postulava as fases do desenvolvimento sexual do indivíduo em cinco fases: oral, anal, fálica, de latência e genital.

a) Fase oral: Desde o nascimento, necessidade e gratificação estão em ambas concentradas predominantemente em volta dos lábios, língua e, um pouco mais tarde, dos dentes. Percebemos, assim, que a zona de erotização, nessa fase, concentra na boca: amamentação, comida, morder, chupar etc. Conforme crescemos, essa necessidade, a fixação na fase oral, tende a desaparecer frente a novos estímulos e interesses.

b) Fase anal: à medida que a criança cresce, novas áreas de tensão e gratificação são trazidas à consciências. Entre dois e quatro anos, as crianças geralmente aprendem a controlar os esfíncteres anais e bexiga. A criança presta atenção especial à micção e a evacuação. O treinamento da toailete desperta um interesse natural pela autodescoberta. A obtenção do controle fisiológico é ligada à percepção de que esse controle é uma nova fonte prazer;

c) Fase fálica: Bem cedo, já aos três anos, a criança entra na fase fálica que focaliza nas áreas genitais do corpo. Freud afirma que fase é a melhor caracterizada por " fálica " uma vez que a criança se dá conta de seu pênis ou da falta de um. É a primeira fase em que as crianças se tornam conscientes das diferenças sexuais.

d) Fase de latência: O período vai dos cinco aos dez anos de idade, caracteriza-se por uma aparente interrupção do desenvolvimento sexual, em

que os impulsos eróticos exercem uma trégua para os conflitos emocionais que vinham se desenrolando nas fases anteriores.

e) Fase genital: A fase final do desenvolvimento biológico e psicológico ocorre com início da puberdade e o conseqüente retorno da energia libidinal aos órgãos sexuais. Neste momento, meninos e meninas estão ambos os conscientes de suas identidades sexuais distintas e começam a buscar formas de satisfazer suas necessidades eróticas e interpessoais.

Fadman e Frager, (1998, p. 14) discorre que:

[...] A sexualidade é um aspecto que permanece muito camuflado nas escolas, sendo que é nela que as crianças e adolescentes começam conhecer o mundo e têm possibilidades de acesso às informações claras, democráticas e honestas. A sexualidade desperta nos alunos a motivação e o envolvimento, pois como afirma Foucault "a sexualidade é um dispositivo" que o sujeito queira ou não, é atingido por ela (FADMAN E FRAGER, 1998, p. 48.).

Diante disso Foucault (1985) coloca que:

[...] cumpre falar do sexo como de uma coisa que não se deve simplesmente condenar ou tolerar, mas gerir, inserir em sistemas de utilidade, regular para o bem-estar de todos, fazer funcionar segundo um padrão ótimo. (FOUCAULT, 1985)

A sexualidade infantil é um processo que se desenvolve gradativamente e não possui as características que os adultos lhe atribuí. Quando se fala em sexualidade infantil, pretende-se reconhecer a existência, nesta fase da vida, de excitações ou necessidades genitais precoces, bem como a intervenção de outras áreas do corpo (zonas erógenas) que procuram o prazer (por exemplo, chupar o dedo) independentemente do exercício de uma função biológica (nutrição). É por isso que a psicanálise fala da sexualidade oral, anal, fálica, genital.

É importante ter em mente que a sexualidade infantil difere da sexualidade adolescente e adulta por possuir múltiplos objetivos sexuais e zonas erógenas que servem de suporte, sem de forma alguma estabelecer a

primazia de um deles ou de um objeto de escolha, enquanto adolescente. e a sexualidade adulta é organizada sob a primazia genital.

Todo ser humano passa pelas diferentes fases do desenvolvimento da sexualidade, portanto na vida adulta existem comportamentos que são vestígios e evidências da passagem por cada uma delas.

3. ABORDAGENS E METODOLOGIA

Apesar da implementação de programas de orientação sexual nas escolas, muitos professores não estão preparados para trabalharem com temas transversais, ficam presos aos seus costumes, suas crenças e consideram a abordagem das questões sexuais como algo não-sadio, que estimularia precocemente a sexualidade da criança e do adolescente. Além de muitos ficarem perplexo e com receio, ao se depararem com manifestações infantis como a masturbação, descoberta do corpo, etc. Diante disto, apesar da sexualidade estar em constante transformação muitos docentes, mostra-se desafiados por questões para as quais pareciam ter respostas seguras e estáveis e "não conseguem se situar fora dessa história" (LOURO, 2008).

De acordo com o PCN's - Orientação sexual, escolas que tiverem bons resultados com educação sexual relatam resultados como aumento do rendimento escolar, devido ao alívio de tensão e preocupação com questões da sexualidade e aumento de solidariedade e do respeito entre os alunos. Para crianças menores relatam que informações corretas ajudam a diminuir a angústias e agitações em sala de aula (PCN's 1997 p. 122)

Desta forma, quando todos encarar a sexualidade de forma natural e como parte do desenvolvimento humano, respeitando principalmente o outro, teremos como afirmar Cortez: " ao menos caminhado uma geração sexualmente saudável e responsável".

CONCLUSÃO

Partindo de inúmeras leituras e visões, compreendemos que a educação infantil é a etapa para o desenvolvimento do ser humano, que visa cuidar e educar, crianças de 0 e 5 anos idade, pois é nesta idade que a criança aprende a balbuciar, a engatinhar, falar, caminhar, conhecer e reconhecer as pessoas, percebendo-se como ser, enfim conhece o mundo no qual está inserida.

Concluimos neste sentido, que cabe aos professores ultrapassar o papel de mero transmissor de informação formal. Não dá para se limitar, é preciso transmitir o assunto sobre a sexualidade de maneira clara, sem rodeios, pois o mundo das tecnologias que nos cerca avança cada vez mais.

É preciso também, cautela, pois é necessário refletir muito a respeito do papel do educador sexual e de como assegurar que este não incorra em doutrinações ou receituários. É mais prudente que o educador domine, suficientemente, conteúdos teóricos como possibilidade de uma compreensão satisfatória a respeito da complexa tarefa de educar a sexualidade das crianças da educação infantil. Esses são compromissos que todo educador sério e comprometido com a temática educação sexual pode e deve buscar. Ou seja, a educação sexual deve começar dentro de cada educador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

_____. Orientação sexual - Projeto Escolares Extras, São Paulo/SP, Editora online.

_____. PCNs: orientação sexual. Secretária de Educação Fundamental, Brasília, MEC/SEF, 1997, Volume 10.

ARIÉS, P. História Social da Criança e da Família. Tradução Dora Flaksman. 2^a Edição. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986. p. 156 - 279.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais, PCNS, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1997.

- CAMARGO, A. M. F; RIBEIRO, C. Sexualidade(s) e infância(s): a sexualidade como um tema transversal. Campinas, UNICAMP, 1999.
- FREUD, S. Três ensaios para uma teoria sexual. Obras completas. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- KNIGHT, Dr. John F. A Vida Começa Assim. Tatui/SP: CPB, 2001.
- KUPFER, M. C. M. Freud e a Educação - O Mestre do impossível. São Paulo. Scipione. 1989.
- LOURO, G. L. Um corpo estranho - ensaios sobre sexualidade e teoria queer. 1 ed.; Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p.7 - 54.
- PINTO, Ênio Brito. Orientação sexual na escola: a importância da Psicopedagogia nessa nova realidade - São Paulo: Editora gente, 1999.
- RIBEIRO, P. R. M, Sexualidade e Educação: aproximações necessárias. Editora Arte e Ciência, 2004.
- ROCHA, D. F., PICAZIO, C., LEITE, E. P., COSTA, R. J., CORTEZ, S. Sexualidade infantil: aspectos pedagógicos e socioculturais. Disponível em: <http://www.filosofiabarata.com.br>. Acesso: 24 mar. 2009.
- SACCHETTO, K. K. Sexualidade Infantil: a descoberta da sexualidade. Disponível em: <http://guiadobebe.uol.com.br>. Acesso: 19 abr. 2009.
- SCAPATICI, A. L. S. Masturbação infantil: como lidar com a libido de crianças de pré-escola que se masturbam na sala? Revista Nova escola, São Paulo, 5 set. 2003. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br>. Acesso em: 24 mar.2009.
- SUPLICY, Marta. Conversando sobre sexo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1983.
- TRINDADE, Ellika & Bruns, Maria Alves de Toledo Adolescentes e paternidade: um estudo fenomenológico - Ribeirão Preto: Holos, 1999.
- VITIELLO, Nelson. Sexualidade na adolescência - material de apoio ao educador - São Paulo, sem editora, 1999.
- FADMAN, FRAGER, 1998, p.14. Desenvolvimento da aprendizagem dos anos iniciais.

A QUESTÃO DA INDISCIPLINA NAS SÉRIES INICIAIS.

Lucélia Nunes da Silva ³¹

Luciane da Silva Oliveira Figueiredo ³²

Jaqueline Priscila dos Santos ³³

Luzia Cristina Oennig³⁴

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discorrer sobre o tema: A QUESTÃO DA INDISCIPLINA NAS SÉRIES INICIAIS TEM SE TORNADO UM PROBLEMA NA PRÁTICA DOCENTE? E apontar a problemática da indisciplina como prejudicial no processo de ensino e aprendizagem e quais são as possíveis soluções para amenizar ou extinguir o problema. Visto que a indisciplina, promove em alguns casos, até mesmo uma diminuição no rendimento escolar dos educandos. Causando muita angústia e estresse nos educadores. Destacando que é necessário um envolvimento maior da família e da instituição escolar, no intuito de dividir as responsabilidades, referente ao processo educativo, evidenciando, que o primeiro a fornecer a educação, deve ser a família.

PALAVRAS-CHAVE: Indisciplina, Séries Iniciais, Educador

ABSTRACT

This article aims to discuss the theme: HAS THE QUESTION OF INDISCIPLINE IN THE INITIAL GRADES BECOMING A PROBLEM IN THE TEACHING PRACTICE? And point out the problem of indiscipline as harmful to the teaching and learning process and what are the possible solutions to alleviate or extinguish the problem. Since indiscipline, in some cases, even promotes a decrease in the students' academic performance. Causing a lot of anguish and stress on educators. Emphasizing that a greater involvement of the

³¹ **Pós-Graduação:** Lato Sensu em Educação Infantil e Séries Iniciais. INVEST - Faculdade Invest de Ciências e Tecnologia.

³² **Graduação:** Pedagogia / Univag- **Pós-graduação:** Psicopedagogia Clínica e Institucional / Faculdade Afirmativo.

³³ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia - Unopar - Universidade norte do Paraná
Pós- Graduação: Especialização em Educação Infantil - Unopar - Universidade Norte do Paraná.

³⁴ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia - Unopar - Universidade norte do Paraná
Pós- Graduação: Especialização em Educação Infantil - Unopar - Universidade Norte do Paraná.

family and the school institution is necessary, in order to share responsibilities regarding the educational process, showing that the first to provide education must be the family.

KEYWORDS: Indiscipline, Early Grades, Educator

1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem por intuito discorrer sobre o tema: A QUESTÃO DA INDISCIPLINA NAS SÉRIES INICIAIS TEM SE TORNADO UM PROBLEMA NA PRÁTICA DOCENTE? Apontar, que fatores contribuem para a ação da indisciplina na sala de aula e que estratégias devem ser utilizadas para amenizar esta realidade. Para realizar esta pesquisa, recorreremos as pesquisas bibliográficas, sobretudo, nos autores: Silvia Parrat-Dayan, Júlio Groppa Aquino e Paulo Freire. Na Constituição Federal de 1988 e consultas em alguns sites da internet.

O interesse por tal tema, surgiu da nossa reflexão e análise, devido às manifestações vistas, nos meios de comunicação: jornais, internet, televisão, revistas escolares e seminários, que apontam a indisciplina escolar como um problema mundial. Relatos, indagações, inquietações e angústias por parte de alguns docentes, dos quais conhecemos, que têm sofrido e encontrado imensa dificuldade para exercerem suas práticas pedagógicas, devido à indisciplina em suas salas de aula.

Durante a algum tempo a Educação vem passando por um dilema bem complexo, que é a indisciplina escolar nas séries iniciais. No entanto, não nos referimos a questão da violência, como sendo um foco principal. Mas entendemos que a indisciplina, também causa à violência. Nos referimos aqui a indisciplina, que é tida como a transgressão de normas e regras, que a sociedade construiu, tendo como base fundamental, os valores que buscam o bem comum de todos os indivíduos.

Este tema vem tomando cada vez mais, uma grande dimensão de questionamentos por parte de professores, pois tem avançado o aumento dessa problemática nos espaços escolares. Mencionamos nesta pesquisa, qual a postura apropriada para o educador das séries iniciais lidar com o fato e mostrar, qual a melhor atitude este poderá ter, frente a esse desafio, no intuito de promover a mudança da situação. Este trabalho visa, sugerir alguns direcionamentos no tocante a prevenção para atuar, frente a indisciplina nas séries iniciais.

Muitos poderão ser os motivos da indisciplina, destacamos alguns, como: Fatores sociais, falta de atenção familiar, ou até mesmo, o excesso de atenção e a postura de alguns educadores, na realização de seu trabalho. A falta de limite nos lares, os problemas no seio da família, como o desemprego, a violência doméstica, dentre outros. Estes fatos são alguns dos problemas que podem vir a gerar a indisciplina e são externos às salas de aula, onde estes educandos estão inseridos.

Porém, existe outros fatores, como por exemplo, a questão de uma inadequada metodologia do educador, que não atende às necessidades e interesses de seu alunado. A indisciplina é vivenciada nas escolas, e causa muito desconforto e estresse no profissional da educação. Principalmente, quando tais atitudes por parte dos alunos, trazem grandes conflitos na sala de aula. Muitos educadores, adoecem psicologicamente e chegam até mesmo a abandonar sua prática.

Porém, vale ressaltar, que esse problema, pode também ser estimulado pelo ambiente escolar, devido ao não avanço institucional e pedagógico. O que deve ser explanado e debatido nas reuniões escolares, a todos os agentes educacionais do local.

Tendo por meta, que estes inovem suas práticas docentes e busquem estratégias apropriadas. Lembrando que incentivar a autonomia nos alunos,

possibilitará que desenvolvam a autodisciplina. No entanto, o educador não pode ter uma postura de indiferença frente a seus educandos, ou até mesmo de insensibilidade.

Mas, este deve demonstrar uma atitude, ainda que flexível, um tanto firme, que transmita segurança às crianças ou adolescentes que estejam inseridos em suas salas de aula.

2. A QUESTÃO DA INDISCIPLINA NAS SÉRIES INICIAIS TEM SE TORNADO UM PROBLEMA NA PRÁTICA DOCENTE?

De acordo com a definição de Parrat-Dayan (2011), indisciplina é vista como:

[...] O conceito de indisciplina é definido em relação ao de disciplina: O conceito de disciplina se relaciona à existência de regras e o de indisciplina à desobediência a essas regras. (PARRAT-DAYAN, 2011. p. 18)

No dicionário Aurélio, indisciplina significa 1- falta de disciplina, desobediência e rebelião.

E disciplina como sendo: 1- Conjunto de leis ou ordens que regem certas coletividades; 2- Boa ordem e respeito. 3- Submissão, obediência. 4- Instrução e Educação.

No século XIX, o ambiente escolar denotava castigo, punição e disciplina rigorosa e o indivíduo não era considerado em sua subjetividade.

Segundo o pensamento de Parrat-Dayan (2011), citamos:

[...] A pessoa disciplinada era submissa e obediente, quem era indisciplinado era rebelde e desobediente. Hoje, ser disciplinado não significa ficar sentado o tempo todo sem produzir nenhuma fala ou comportamento diferente. Entende-se que todos são diferentes entre si

e possuem uma identidade única que os faz ser diferentes. (PARRAT-DAYAN. 2011, p. 97).

O autor defende a tese da autodisciplina, que é entendida como uma ordem interna e não mais a disciplina centrada na ordem exterior, como agia a escola tradicional. (PARRAT,2011).

A indisciplina nas salas de aula das séries iniciais, tem sido apresentada como um dos grandes problemas atuais.

Acreditamos que um dos problemas, seja a falta de limite, referente a educação recebida nos ambientes familiares, onde pais e responsáveis têm dificuldade de imporem regras.

Os pais, já não dispõem de tempo, correm o tempo todo, na perspectiva de sobrevivência. Muitas vezes, não param para ouvir o filho, saber como foi o seu dia, o que aprendeu de novo, etc.

Não abrem o caderno deste, para ver o seu avanço ou declínio escolar e o filho se sente desvalorizado, perdido, inseguro.

Em alguns momentos de descontrole emocional, ainda descontam suas crises existenciais, seus problemas cotidianos nos filhos, os maltratando, tratando-os indignamente.

O que estes educandos vivenciam em casa, o seu contexto familiar, se reproduz na escola. Trazendo desarmonia e conflitos interpessoais. Acreditamos que uma das estratégias primordiais e benéficas, diante da problemática apresentada, será o bom diálogo entre o professor e o aluno.

Bem no início do ano, estabelecer os combinados da sala, fixá-los em local bem visível e sempre os lembrar quando for necessário. Os pais, cada vez mais, delegam a escola, a missão de educar, esquecendo que este é o seu papel e

que a escola é um complemento. Esperam que esta, forneça a seus filhos uma educação esmerada, de qualidade, se esquivando de sua função.

Pois o primeiro dever é da família, de fornecer educação a seus filhos. Isto é destacado na Constituição Federal do Brasil, no artigo 227:

[...] É dever da família, da sociedade e do Estado, assegurar a criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito a vida, saúde, alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária, além de colocá-la a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 2003, p, 254).

Tem ocorrido atualmente, um desvio de função, a escola vem exercendo um papel que não é seu. Os pais e responsáveis pelas crianças, transferiram as suas responsabilidades para ela. Sendo uma delas, a disciplina de seus filhos.

E a Instituição escolar, passou a realizar tarefas que cabem a família. Desempenhar duas funções na vida do aluno. Quando seu intuito é preparar o sujeito para lidar e enfrentar uma sociedade competitiva, ser mediadora do conhecimento escolar, preparando-o para um futuro mercado de trabalho.

Perceber o indivíduo como um ser em formação, procurar compreender seu contexto, considerar os saberes que já possui e respeitar sua cultura.

Pois a vida escolar deve ser articulada com a vida social, para dar sentido ao aprender. Visto que o aluno não é um banco de dados, devendo ser visto apenas como um receptor e o educador como um detentor do saber.

A escola tem sua missão, mas, às famílias devem se conscientizar que não devem deixar a educação dos filhos, totalmente delegada a ela. Não podendo se eximir de sua maior responsabilidade, que é o seu compromisso de educar suas crianças.

As famílias necessitam ter em mente que a sua presença na vida escolar dos filhos é de suma importância, para o desenvolvimento intelectual, social ,

emocional e cultural destes.

A falta de atenção dos pais, do escasso afeto, devido a correria do tempo, pelo fato de terem que ir para o trabalho, para sustentar a família, tem gerado a indisciplina nas crianças.

Algumas delas, agem com revolta, são agressivas, com os colegas e professores. Outras, são apáticas, pouco participativas na sala de aula. O que tem ocasionado uma certa dificuldade na aprendizagem.

Muitos educadores já estão sem ação e desanimados, concernente a indisciplina de seus educandos. Pois, a cada dia que passa, esse problema vez se agravando grandemente.

Pois, cada vez mais se falam em desrespeito, desacato, ou até mesmo a violência, entre alunos e professores e os alunos com os seus colegas, nas Instituições escolares.

Para alguns educadores, conforme destacado na mídia, palestras sobre o tema, dentre outros, relatam que o ensino tem como dificuldade e obstáculo, a indisciplina.

E a percebem como desordem, tumulto, falta de limite, comportamento desagradável, bagunça e desrespeito. E novamente a família é apontada como o fator principal para essa desorganização.

No entanto, não devemos colocar todo a culpa sobre a família e em sua ausência, alguns educadores também contribuem para a indisciplina na sala de aula.

Não utilizando procedimentos pedagógicos adequados para encaminhar seus alunos. Não sendo claros sobre regras e contudas e não mantendo uma atitude de firmeza.

Em uma sala de aula, se houver problemas de falta de esclarecimento sobre as normas, se houver contradição por parte do educador, isto poderá reforçar atitudes desajustadas dos educandos.

Podemos dar como exemplo, às crianças que desejam prevalecer suas vontades, usando como artifício a birra. Se seus responsáveis a atenderem, em um outro momento, irá agir da mesma maneira para conseguirem o que querem.

O mesmo se aplica a determinados alunos na sala de aula, quando reagem com desrespeito e pirraça. Se o professor ceder, este aluno, fará a mesma coisa da próxima vez, pois já percebeu que dessa forma, garante o que almeja.

De acordo com tal postura do educador, este estará contribuindo para a indisciplina. Depois de algum tempo, este mesmo professor e muitos outros, enfrentam situações de nervos descontrolados, emoções desordenadas e apatia constante.

Há a real necessidade de se estabelecer regras, limites. Pois, muitas dessas crianças e adolescentes, não recebem em casa o limite por parte dos pais e demais responsáveis. Mencionamos que nem sempre o que parece indisciplina em sala de aula, de fato é.

Há casos em que há um envolvimento maior dos alunos, com euforia, com risadas, com barulhos, etc. Nestes momentos, estão sendo participativos, interagindo uns com os outros. Está situação, faz parte do processo educativo.

A autora Parrat-Dayan, acredita que aspectos, como a baixa autoestima, perceber que não é valorizado, algum tipo de maus-tratos que sofra, as dificuldades financeiras, também podem ocasionar a indisciplina. Segundo a autora, destacamos: ‘As causas da indisciplina estão mais nos contextos que a produzem do que no próprio indivíduo’ (PARRAT- DAYAN, 2011, p. 9.)

Muitos pais, acreditam que educar é bater, esquecendo-se do diálogo, não param para ouvir os filhos, lhes dar atenção devida.

Sendo que muitas vezes, o aluno é indisciplinado na escola, porque reproduz o seu contexto familiar.

Em seus lares, estas crianças só recebem punições, às vezes, até espancamento.

Então, esta clientela, chega nos espaços escolares, se colocando bem soltos, para aprontarem tudo que lhes vier a mente.

E o professor sofre, não conseguindo administrar bem suas aulas, ensinar adequadamente, seus alunos.

Então, o educador, acaba por fazer o que for possível e a aprendizagem dos alunos, fica prejudicada.

Vale lembrar que o educador, não deve atuar com autoritarismo, necessita ser flexível, a fim de transmitir empatia e segurança aos educandos.

Se este demonstrar apenas o lado autoritário, irá promover nas crianças o medo, a insegurança. O que muitas já vivenciam em seus lares.

O professor que para ser ouvido necessita gritar, pratica uma ação inversa ao da educação, pois os gritos não educam.

É uma ação prejudicial que favorece a desordem, a indisciplina, desrespeito, até mesmo por parte do educador.

Por certo, o educador necessita desempenhar bem sua função de mediador entre os educandos, para que estes possam conviver bem entre si.

Muitas vezes, o professor tem que ensinar as condutas básicas às crianças, realizando o papel da família.

Este, muitas vezes, tem que ser versátil, realizar várias funções, de psicólogo, professor, etc.

Às vezes intervindo, aconselhando, se preocupando com os problemas afetivos destes educandos.

O bom relacionamento entre educador e educando, ajuda muito na perspectiva de se diminuir a indisciplina, visto que o diálogo, deve ser considerado como primordial.

O educador Paulo Freire, já defendia a tese dialógica, onde via tal prática como essencial para uma educação humanizadora.

Segundo o seu pensamento, citamos:

[...] A ação, para a transformação e não alienação e a reflexão, atrelada à conscientização crítica e não alienante. Assim, a palavra não deve ser um privilégio de poucas pessoas, mas direito de todos os homens e mulheres, já que os homens se fazem pela palavra, no trabalho, na ação-reflexão. (FREIRE, 1987, p, 78)

O autor refere-se ao diálogo, como muito relevante nas relações e visto como um direito de todos.

Diálogo esse, evidenciado por uma boa relação interpessoal, saudável e harmoniosa.

Sem imposições e manipulações por parte do educador. Mas sim, um diálogo bem direcionado, específico, na perspectiva de construção do ser, de um sujeito reflexivo, crítico, empático e solidário.

Porém, o diálogo é valioso sim, mas não será tão bem aproveitado, se o educador não tiver a habilidade de administrar bem sua maneira de ministrar os conteúdos determinados.

Sabendo aplicar adequadamente seus recursos e meios para tais fins,

visto que isso compete a sua prática pedagógica.

Pois, este deve perceber e observar o interesse e apatia de seus educandos, quando estes estão diante de extensos conteúdos, que muitas vezes os enfadam.

Principalmente, os alunos menores, que necessitam de um estímulo maior, envolvimento do lúdico na prática pedagógica, conteúdos curtos e claros.

Tais situações, não são nada produtivas para estes educandos, tendendo a gerar a indisciplina, devido a perderem rapidamente o interesse pelo conteúdo exposto.

O educador deve procurar conhecer o contexto em que seu educando está inserido.

Procurar descobrir, se este vive em um ambiente repleto de violência, onde há muita pobreza, falta de alimentos.

Onde há desemprego por um longo período de tempo, pais recentemente separados. Lares, onde muitas vezes, até ocorrem agressões físicas e verbais.

Devido a este fator, este aluno, poderá não produzir tão bem na sala de aula. Pois, estes problemas acarretam e muito a indisciplina escolar.

Visto que a revolta, o temor constante, a tristeza, o desencanto pela vida, lhes tira o ânimo para aprender.

Devido a esta realidade, estas crianças e adolescentes, na maioria das vezes, reagem agredindo, se rebelando, tumultuando e provocando a indisciplina.

Conforme nos relata Aquino:

[..] A indisciplina tem sido alvo de inúmeras discussões entre os educadores brasileiros em todos os níveis de ensino, desde a Educação Básica até o Ensino Superior. A forma com que terão de enfrentar os alunos desafia novos e antigos professores. (AQUINO, 1996. p. 20).

AQUINO (1996) acredita que muitos têm medo de encarar a sala de aula, não apenas por temerem, não obterem êxito na tarefa de ensinar, mas por ficarem inseguros; sobre não saberem, se receberão um tratamento digno por parte de seus educandos.

É preciso encarar o desafio e determinar bem os limites, estabelecer as regras de forma consciente e clara. Necessário se faz que haja por parte do professor, nas séries iniciais, muita motivação, para que também possa motivar seus alunos a aprender.

Muitas vezes, será preciso inovar com constância sua prática pedagógica, planejar atividades atrativas, que vão de encontro com o interesse dos seus alunos.

E acreditar que poderá reverter o quadro de indisciplina, procurando sempre estratégias inovadoras e sobretudo, agir com segurança, estabelecendo limites e demonstrando amor aos educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Concluimos que através do envolvimento da família no ambiente escolar, na educação dos filhos, é possível minimizar o problema da indisciplina e até mesmo a uma diminuição do quadro de violência no âmbito escolar.

Compreendemos que a escola necessita exercer sua função que é a de preparar o indivíduo para as diversas situações impostas pela vida, percebendo

os educandos como sujeitos em formação.

Preparando-os para serem pessoas capazes e aptas a produzirem novos conhecimentos e futuramente, para o mercado de trabalho.

Lembrando que o educador, deve sempre buscar inovações, ser claro, flexível e mediador e se autoavaliar.

Estar preparado emocionalmente para lidar com as situações conflitantes, que a indisciplina causa. Necessitando buscar meios, estratégias, soluções para diminuir a indisciplina e se possível, extingui-la.

Transmitindo segurança, afeto, confiança, elevando a autoestima de seus educandos. No intuito de contribuir para o avanço no processo de aprendizagem destes. Compreendemos que são diversos os fatores que desencadeiam a indisciplina.

Diante disso, é preciso que os educadores conheçam cada contexto e mudem de estratégias em seu processo de ensino. Percebemos que nem toda manifestação que parece ser indisciplina, pode não ser e ser apenas a participação ativa do educando.

Entender tal fato, contribui para um melhor entendimento da temática, com todos os agentes da educação, no espaço escolar. É uma tarefa difícil, muitas vezes desafiadora, ensinar diante de um quadro em que há indisciplina.

Mas, mesmo de forma, um tanto árdua, não é impossível de se concretizar a aprendizagem. Ainda existem educadores, que realmente têm compromisso com a missão de educar e aceitam os desafios da profissão.

E o que de fato se almeja, é a tão esperada e almejada, disciplina. Não a disciplina manipuladora, que transforma sujeitos em marionetes, submissos a ordens desenfreadas de seus educadores.

Mas a disciplina relacionada ao coletivo, pensando no bem comum de todos, pautada na harmonia e respeito mútuo. Visando que educadores possam ministrar suas aulas, de forma significativa e prazerosa.

No entanto, para tal êxito, é necessário que haja sensibilização por parte da família, para cooperar mais. Esta, deve apoiar e participar na Instituição escolar, referente a educação e aprendizagem de seus filhos.

Lembrando que é a própria família a principal personagem no papel de educar suas crianças. É preciso um maior envolvimento do sistema escolar, no sentido de buscar melhorar as oportunidades e possibilidades de diálogo.

Pois o ambiente escolar é de fato um local socializador e deve atuar como contribuidor na formação integral de seus educandos.

Apontando que o educador, tem a missão de cooperar efetivamente para que isso ocorra. Criando situações, que promovam experiências de um convívio harmonioso entre todos de sua sala e do espaço escolar.

O que ajudará na interação e integração dos educandos, para que estes, venham se sentir valorizados. Notarem que estão aprendendo, desenvolvendo, crescendo como uma pessoa digna.

Perceberem que pertencem, fazem parte de um grupo escolar, acolhedor. Dessa forma, a escola e seus agentes de transformação, que são os educadores, contribuirão com êxito no processo de desenvolvimento do sujeito em seu espaço. Necessário se faz, que os educadores repensem sua prática pedagógica, priorizando conhecer, ouvir seus alunos e a manterem um diálogo claro.

Promovendo, dessa forma, a reflexão dos educandos para a melhoria de conduta e comprometimento com a própria educação. Este tema poderá ser melhor fomentado em outras pesquisas futuras.

Esperamos poder contribuir com educadores, pais e responsáveis pelas crianças e adolescentes, que serão cidadãos do amanhã.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

AQUINO, Júlio Groppa. Indisciplina na escola: Alternativas teóricas e práticas. São Paulo:Summus, 1996.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Miniaurélio: O dicionário da língua portuguesa. 8.ed.Curitiba:Positivo, 2010.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 17º ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GUIMARÃES, Danielle Christine Borges. Como trabalhar a indisciplina em alunos das séries iniciais do ensino fundamental. 2007.

[HTTP//www.diaadiaeducaçao.pr.gov.br/portais/pde/arquivos/2180-8.pdf](http://www.diaadiaeducaçao.pr.gov.br/portais/pde/arquivos/2180-8.pdf). Acesso em 15/08/16.

PARRAT- Dayan, Silvia. Como enfrentar a indisciplina na escola. São Paulo: Contexto, 2011.

VASCONCELOS, Celso dos S. Os desafios da Indisciplina em sala de aula e na escola. Séries Idéias, nº 28, São Paulo, 1997.

A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL SOB A ÓPTICA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA ESCOLA MUNICIPAL 16 DE MARÇO DE CÁCERES-MT

Vaneide Da Silva ³⁵

RESUMO:

O artigo apresentado buscou compreender como o professor que atua com turmas da Educação Infantil avalia as crianças no decorrer de sua prática pedagógica. Neste contexto, a investigação realizada é de natureza qualitativa, bibliográfica, descritiva e de campo, considerando a relação professor-aluno nos métodos avaliativos. Assim, o estudo apontou como resultados que o acesso da criança a uma boa avaliação na fase pré-escolar garante o acesso total ao conhecimento para prosseguir com qualidade a enfrentar melhor os processos escolares e os desafios do sistema formal obrigatório. As professoras entrevistadas nesse estudo compreendem que desempenham um papel estratégico e insubstituível nesse nível de ensino, que pode apontar com maior precisão a relação desses achados com as condições e práticas educacionais no nível pré-escolar que favorecem a aprendizagem, aptidões, atitudes de convivência e sociabilidade no ensino fundamental.

Palavras-chave: Avaliação. Educação Infantil. Instrumentos. Métodos Avaliativos.

ABSTRACT:

The presented article sought to understand how the teacher who works with Kindergarten classes evaluates children in the course of their pedagogical practice. In this context, the research carried out is of a qualitative, bibliographical, descriptive and field nature, considering the teacher-student relationship in the evaluation methods. Thus, the study pointed out as results that the child's access to a good evaluation in the pre-school phase guarantees full access to knowledge to proceed with quality to better face the school processes and the challenges of the formal mandatory system. The teachers interviewed in this study understand that they play a strategic and irreplaceable role at this level of education, which can more accurately point out the relationship of these findings with the educational conditions and practices

³⁵ Bacharel em Pedagogia. Mestrado em Ciência da Educação pela Absolute Christina University (2020).

at the preschool level that favor learning, skills, coexistence attitudes and sociability in elementary school.

Keywords: Evaluation. Child education. Instruments. Evaluative Methods.

1. INTRODUÇÃO

Ao longo da história, foi escrito o conceito de avaliação, que foi orientado para a disciplina dos educandos como um mecanismo de contenção que serviu para ter efeito docente por meio da aprendizagem (DALE, 2004).

A avaliação tem sido considerada como um dos principais componentes do processo educativo, caracterizado no discurso teórico, como permanente, progressivo, prático, crítico, flexível, global, participativo e qualitativo. Sem, no entanto, na prática pedagógica dos professores do ensino fundamental, isso tem sido entendido apenas como uma obrigação institucional, como um controle disciplinar e como uma atribuição de notas, menos como uma prática reflexiva do processo educacional (LUCKESI, 2011).

Os propósitos da educação infantil, atendem à necessidade e o sentido que esses processos formativos adquirem nessas idades: garantir acesso pleno e igual ao conhecimento das crianças. Expandindo desta forma, suas capacidades e habilidades cognitivas, oferecendo espaços e experiências de aprendizagem que permitem o desenvolvimento de suas dimensões sociais, emocionais, cívicas, éticas e morais. A avaliação, como em todos os níveis e componentes do campo educacional, cumpre, nesse nível, um papel estratégico e insubstituível: não é apenas a voz autorizada a fazer julgamentos sobre conquistas e pendências, mas também orienta e entrega os insumos que permite ações oportunas e adequadas para melhorar a qualidade de seu objeto.

Desse modo, busca-se através desse tema: a avaliação na educação infantil: concepção e prática de professor que atua nesta etapa da educação básica na Escola Municipal 16 de Março, Cáceres-MT, conhecer as informações

relevantes sobre a forma de avaliar e qual é a concepção e a prática do professor de educação infantil sobre este tema.

2. CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO

A avaliação é um dos instrumentos oferecidos pelo processo de ensino-aprendizagem para o seu desenvolvimento. Embora sua implementação apresente diferentes dificuldades, pode-se afirmar que uma boa avaliação inicial é a melhor garantia para iniciar um processo adequado de ensino-aprendizagem (ALLAL, 2006, p. 123).

Um desenho correto da avaliação processual segundo Allal (2006) oferece dados diferentes para modificar o trabalho que é realizado no sentido apropriado e, uma avaliação final precisa, coloca o aluno nas melhores condições para a continuação de sua trajetória educacional.

Para Bloom (2003), a avaliação pode ser entendida como um instrumento de pesquisa, o que implica um conjunto de ações que permite avaliar qualitativamente as abordagens, objetivos e o nível de conteúdo: conceitual, atitudinal e processual, bem como as pessoas (educando e educador) que intervêm no processo educativo:

[...] É importante dizer que a avaliação em uma palavra que deriva do latim e que significa indicar, estimar ou calcular o valor de uma coisa, antes desta A ação de avaliar é um processo destinado a emitir um juízo de valor às pessoas, fatos, situações ou fenômenos (ALLAL, 2006, p. 132).

Conforme o autor, a avaliação deve permitir o ajuste progressivo do processo pedagógico às características e necessidades dos indivíduos, para que seja eficaz para a melhoria contínua do processo de ensino-aprendizagem. Portanto, avaliar é entender e valorizar os processos e os resultados da intervenção educativa, cujo propósito é melhorar e adaptá-la continuamente às

necessidades dos alunos como recurso para a atenção à diversidade e como uma garantia de eficácia do processo educativo. Neste estudo, poderá distinguir vários conceitos, de acordo com Luckesi (2002, p. 33) o conceito de avaliação segue da seguinte forma:

[...] A avaliação pode ser caracterizada como uma forma de ajuizamento da qualidade do objeto avaliado, fator que implica uma tomada de posição a respeito do mesmo, para aceitá-lo ou para transformá-lo. A definição mais comum adequada [...] estipula que a avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão (LUCKESI, 2002, p. 33).

A avaliação na educação infantil segundo o autor, emite um juízo de valor, contribui para o desenvolvimento social e pessoal em suas mais diversas manifestações, configurando-se como uma prática, que além de fechar o ciclo de qualquer processo humano intencional, também o acompanha durante o processo.

Para Souza (2008) “Avaliar a educação das crianças significa enfocá-la como uma intervenção educativa, como um processo educativo, como um programa definitivo, visando alcançar os objetivos nela formulados”. O autor acrescenta ainda que o papel da avaliação da educação infantil visa melhorar os processos de ensino e aprendizagem, fornece informações sobre as noções ou representações anteriores de crianças, orientar o curso em que as crianças estão adquirindo e construir seus conhecimentos.

Além disso, Souza (2008), refere-se à “avaliação como atividade cotidiana na prática educativa, fazendo parte do processo de ensino-aprendizagem, para detectar não apenas o grau de desenvolvimento dos alunos, mas também as deficiências e o desempenho em si, do professor e principalmente dar feedback ao planejamento.

Conforme Vianna (2009), em termos de avaliação mais comuns, normalmente são mencionados dois tipos: avaliação somativa e avaliação formativa. A primeira refere-se ao confronto dos resultados de aprendizagem

esperados com os quais os alunos podem efetivamente mostrar no final de um curso ou projeto e segundo "refere-se ao conjunto de exercícios, testes e atividades que visam confrontar o aluno com a sua própria aprendizagem" para que possa identificar o progresso dos alunos para melhorar os aspectos em que apresenta dificuldades". O autor coloca que há também outro tipo de avaliação, a avaliação diagnóstica que fornece um perfil individual ou de grupo para conhecer o nível em que as crianças estão; os resultados contribuem para o planejamento de ações educativas baseadas nos interesses e necessidades do aluno.

2.1. Percepção dos professores sobre a avaliação na educação infantil

Com a ajuda do exposto, esta pesquisa utilizou técnicas de coleta de informações através do design de entrevistas semiestruturadas individuais com dois professores. Realizou-se um registro em duas salas de aula. A análise da entrevista por meio da transcrição foi realizada de duas turmas, destacando-os como instrumento para análise, tornando-se objeto de estudo desta pesquisa. Para ir além da palavra falada, isso foi dado através da análise das ações que ocorreram naturalmente na sala de aula e coleta de dados com a mesma intervenção.

Em relação aos pesquisados quanto o gênero, são do sexo feminino, possuem larga experiência em sala de aula, tendo em vista que a maioria possui mais de dez anos no magistério. Dessa forma, analisamos a diversificação da experiência docente, por um lado tem se a teoria atualizada por outro, o tempo de prática docente, além da graduação, procuram atualizar através de uma especialização na sua área de trabalho, uma junção perfeita, pois têm se a contextualização do conhecimento pedagógico dando significados as experiências vividas.

Nesse entendimento, os perfis das professoras são definidos pela formação que cada uma possui a partir do concurso ou contrato efetuado pela

Secretaria de Educação do Município, devendo ter uma análise cuidadosa da ocupação-alvo conforme a habilitação dos professores para correta interpretação e dimensionamento das atividades desse profissional, das formas de atuação na Educação Infantil, bem como das competências necessárias ao desempenho de suas funções.

Quadro 1 - Sobre o processo de avaliação e periodicidade das avaliações.

Entrevistado	Como entende o processo de avaliação na Educação Infantil?	A avaliação das crianças na educação infantil é uma prática pedagógica obrigatória nessa instituição? Em que periodicidade ela é realizada?
P1	É um processo de forma contínua, tendo como o objetivo e desenvolvimento do aluno em todos os aspectos.	Sim, acontece de forma contínua através da observação e registros no caderno de campo e relatórios semestrais.
P2	Nessa etapa a avaliação deve ter como objetivos auxiliar o processo de aprendizagem, fortalecer a autoestima do aluno e orientar as ações pedagógicas.	É obrigatória ela realiza num processo sistemático e contínuo ao longo de todo o processo de aprendizagem. A observação é um dos principais instrumentos usados para avaliar o processo de construção e conhecimento.

Fonte: Autora da Pesquisa 2020

Em relação a questão sobre como entende o processo de avaliação na Educação Infantil, P1 respondeu que: “É um processo de forma contínua, tendo como o objetivo e desenvolvimento do aluno em todos os aspectos”. É visível a preocupação da entrevistada, pois, a avaliação apresenta as informações de um processo decorrente da necessidade de refletir a partir do próprio contexto, pelos próprios agentes envolvidos, além do valor e abrangência das atividades realizadas, orientadas para a obtenção da informação, considerado mais relevante dentro de um processo ou qualquer situação.

De acordo com P2, de como entende o processo de avaliação, respondeu que: “nessa etapa a avaliação deve ter como objetivos auxiliar o processo de aprendizagem, fortalecer a autoestima do aluno e orientar as ações pedagógicas”. Avaliação para a entrevistada, é uma característica de toda atividade que a criança desenvolve e requer objetividade e sistematização, que

requisite algumas escalas ou critérios que servem de referência. Por tudo isto, em numerosas ocasiões, a avaliação começa com a medida, o que significa, que às vezes confunde avaliação com medida. Assim, é definida a avaliação como um processo investigativo pelo qual são obtidas explicações sobre o funcionamento do processo de ensino-aprendizagem, a fim de, conseqüentemente, introduzir as mudanças apropriadas para melhorá-lo.

Nesse caso a professora entrevistada no uso de parâmetros de avaliação em sala de aula é evidente, de que, na Educação Infantil, o aprendizado por meio de ações conjuntas entre professores e alunos desempenha um papel predominante, de modo que a qualidade da intervenção pedagógica é crucial e a possibilidade de adaptá-la às necessidades e características de cada aluno. Torna-se uma contribuição fundamental da avaliação. Para Perrenoud (1999) avaliar consiste em fazer juízos de valor e tomar decisões. O termo avaliação não pode ser confundido com os de qualificação e mensuração. O conceito de avaliação é o mais amplo e inclui, portanto, os outros dois, embora não se identifique com eles.

Conforme Luckesi (2005), todo processo de avaliação requer instrumentos e técnicas destinado a obter os resultados esperados. Esses instrumentos e técnicas são, portanto, ferramentas a serviço da própria avaliação, e sua escolha deve sempre estar sujeita à modalidade de avaliação escolhida. Se os instrumentos para obtenção de informações e, conseqüentemente, “a medição, não forem adequados para o objetivo pretendido, a avaliação será inútil, mesmo que os instrumentos tenham sido tecnicamente bem definidos” (LUCKESI, 2005, p. 72).

Quadro 2 - Instrumentos avaliativos e critérios:

Entrevistado	Que instrumentos avaliativos são mais utilizados no processo de socialização da avaliação das crianças nessa instituição? Utilizam também	Que critérios e métodos você considera importante de serem pontuados quando se está construindo a avaliação das crianças?
--------------	---	---

	o portfólio?	
P1	Observação, registros e atividades práticas. Sim para deter um conjunto de dados para observar os avanços e até mesmo para promover mudanças se necessário.	Observação e registros. Sobre os métodos avaliativos, prioriza trabalhar desenvolver habilidades de comunicação oral e escrita, ao mesmo tempo no pensamento crítico, na escuta tolerante e respeitosa, na consciência de si e de seus ambientes.
P2	- Utilizamos o portfólio e bem como outros registros feitos em cadernos, fichas específicas adaptadas, fotos, vídeos, desenhos, álbuns e outros.	O professor deve observar e registrar seus principais apontamentos e são feitos não somente na sala de aula, mas em todo espaço escolar. Os métodos avaliativos, devem ser os mais diversificados, aplicado com a intenção de verificar os aspectos importantes nessa etapa da formação da criança.

Fonte: Autora da Pesquisa 2020

A respeito dos instrumentos avaliativos que são mais utilizados no processo de socialização da avaliação das crianças e se utilizam também o portfólio, a resposta da entrevistada P1: “Observação, registros e atividades práticas. Sim no caso do portfólio para deter um conjunto de dados para observar os avanços e até mesmo para promover mudanças se necessário”. A avaliação permite que o educador tenha um conceito claro e preciso dos alunos e estabeleça uma ação coordenada com os pais para que reforçam ações educativas quando necessário. A P2 respondeu que: “Utilizamos o portfólio e bem como outros registros feitos em cadernos, fichas específicas adaptadas, fotos, vídeos, desenhos, álbuns e outros”.

As professoras utilizam recursos diversificados objetivando mudanças cotidianas, pois os instrumentos de avaliação são variados. As formas de avaliar dessas professoras com atividades cotidianas na prática educativa são diferenciadas. Requer um desdobramento de observador e protagonista que não é fácil, pois o professor tem que agir constantemente, intervir no que está acontecendo nas aulas, propor atividades, muitas vezes reformulá-las individualmente, orientar e supervisionar o trabalho de seus alunos.

Quando questionadas sobre que critérios e métodos você considera importante de serem pontuados quando se está construindo a avaliação das crianças, P1 respondeu que:

[...] Observação e registros. Sobre os métodos avaliativos, prioriza trabalhar e desenvolver habilidades de comunicação oral e escrita, ao mesmo tempo no pensamento crítico, na escuta tolerante e respeitosa, na consciência de si e de seus ambientes (P1, ENTREVISTA, 2020).

A professora estabeleceu na sua forma de avaliar a importância de desenvolver as habilidades de comunicação oral e escrita, seus objetivos avaliativos indicam para ela, que o desempenho em provas ou testes não deve ser elemento único de avaliação de um aluno, relevando assim a importância dos diferentes métodos.

Arribas (2004) menciona que os professores devem ter em mente que, na primeira infância a avaliação não é obrigatório e está vinculado a teorias do desenvolvimento humano, especificamente as do desenvolvimento infantil, por isso o conceito de Educação Infantil mudou, bem como o conteúdo e o processo de avaliação, uma vez que essa intervenção é avaliada desde os anos cinquenta para observar o desenvolvimento intelectual das crianças especificamente as mais vulneráveis.

Sobre cada instrumento da pesquisa, compreende-se que os professores são claros sobre os parâmetros fornecidos pelas instituições para realizar a avaliação e isso se reflete nas crianças que concebem a avaliação de acordo com a concepção que a instituição lhes oferece.

Neste ponto, Anastasiou (2006) explica que é notável também a ideia de continuidade do processo avaliativo, defendida pela maioria dos autores. Ou seja, enfatiza que são importantes as fases diagnóstica, formativa e somativa, bem como a amplitude da avaliação, que requer diversidade de instrumentos da avaliação.

Segundo Russel (2014) a avaliação é mais do que um ato imperativo e abrangente, por isso deve ser entendido como um ato reflexivo que permite

conscientizar as formas de entender o que está sendo feito e a geração de novos entendimentos, de novos objetivos, de novas intenções e não apenas por uma questão de institucionalidade da criança.

Para a escolha correta do tipo de método de avaliação, segundo Lacerda e Souza (2013), na modalidade da Educação Infantil deve ter um caráter indicativo e formativo. É necessário ter em mente as características da amostra com a qual o professor vai trabalhar, visando assumir a responsabilidade pelo desenvolvimento de um instrumento com uma população devido à idade. O método avaliativo na Educação Infantil deve ter por meta melhorar contribuir para transformar a aprendizagem em um processo ativo e criativo.

Portanto, os métodos avaliativos por serem recursos auxiliares ou meios que facilitam o processo de ensino e aprendizagem, que devem ser utilizados pelos professores a partir do planejamento didático, como discorrem Lacerda e Souza (2013, p. 45) diz que: “a avaliação se torna um instrumento que melhora a comunicação e facilita o aprendizado”, pois uma boa maneira de aprender é: a apropriação progressiva pelos estudantes (através de situações didáticas apropriadas) dos instrumentos e critérios de avaliação do professor por esse motivo, deve-se levar em conta que vai além do resultado, mas pode ser visto como um meio ou instrumento para melhorar a interação do professor - aluno e ensino e aprendizagem através do diálogo e de diferentes atividades que permitam avaliar todos os processos de formação na infância.

Quadro 3- Considerações sobre a avaliação as crianças que considere importante

Entrevistado	Teça outras considerações sobre a avaliação que considere importante?
P1	Convívio social e estrutura familiar.
P2	As observações devem ser intencionais e ter como objetivo conhecer a criança integralmente e bem como subsidiar as ações a serem desenvolvidas no contexto escolar.

Fonte: Autora da Pesquisa 2020

A respeito das Considerações sobre a avaliação que considere importante, P1 colocou que o “Convívio social e estrutura familiar”, P2 explicou que “As observações devem ser intencionais e ter como objetivo conhecer a criança integralmente e bem como subsidiar as ações a serem desenvolvidas no contexto escolar”. As professoras compreendem que o desenvolvimento infantil é uma parte fundamental do desenvolvimento humano e também tem como premissa a interação entre as influências do ambiente em que a criança está sendo educada, por isso os métodos e técnicas usadas para realizar a avaliação na primeira infância, deve ser como base na observação do desenvolvimento da aprendizagem que permite ver os fatores envolvidos nos processos e seus resultados.

Na compreensão das entrevistadas a combinação entre o convívio social e estrutura familiar devem somar no ambiente escolar, tanto nas avaliações como no aprendizado. Assim como os professores devem conhecer a criança integralmente para que possa desenvolver as ações em cooperação com metodologias avaliativas, que são necessárias para dar conta da complexidade do objetivo. Não se trata, portanto, de opor procedimento e de excluir recursos metodológicos. Mais propriamente, trata-se de utilizar todos os meios mais adequados para a compreensão do objetivo avaliado, com a finalidade de melhorá-lo ou de construir as possibilidades de produzir melhor qualidade a partir da Educação Infantil.

Para Dale (2004), a avaliação no processo da aprendizagem da criança é fundamental para colocar os professores a par da realidade de seus alunos e, com base nisso, organizar sua prática educacional. Uma avaliação inicial exaustiva e abrangente é importante para saber o que os alunos sabem sobre o envolvimento familiar no seu aprendizado, o conhecimento dos alunos e outros aspectos que serão desenvolvidos ao longo da sua etapa de formação.

Nessa perspectiva, Luckesi (2005, p. 67), adverte que “a avaliação deve ser entendida como um ato reflexivo que permite a conscientização das formas

de entender o que está sendo feito”. Assim como gera novos entendimentos, novos objetivos, novas intenções a avaliação da aprendizagem se prende à comprovação do nível em que aluno se encontra em relação à aquisição de conteúdo, ou seja, quanto do conteúdo repassado o aluno conseguiu absorver, recaindo, portanto, a ênfase da avaliação no aluno, através de verificação quantitativa.

Para Cardinet (2006), na escola por sua vez, a ênfase recai sobre as necessidades e interesses individuais do aluno, que passa a ser o foco das atenções. Privilegia-se segundo o autor, a forma avaliativa relacionada com o cotidiano do aluno, esperando dele a atividade constante. O conteúdo sistematizado perde o seu valor, visto ser a experiência imediata que conduz a aprendizagem. Esta se dá através da formação de esquemas mentais que vão depender do estágio de desenvolvimento em que o aluno se encontra. O importante aqui é o processo de aprender, é o aprender fazendo e não o conteúdo em si. O currículo é voltado para o desenvolvimento de aspectos cognitivos e efetivos do aluno.

A partir dessa postura, Depresbiteris (2009) afirma que a avaliação é regida por especificações previamente determinadas, ou seja, ressalta-se a preocupação com aspectos qualitativos, na valorização do esforço pessoal, interesse, participação, assiduidade como componentes fundamentais do processo avaliativo, que passa a ter um caráter cumulativo, visto essa tendência considerar a aquisição de conhecimentos como um processo que se dá em etapas progressivas.

Nesse entendimento, avaliar é indispensável em toda atividade humana e, portanto, em qualquer proposta de educação. A avaliação é inerente e imprescindível durante todo processo educativo que se realize em um constante trabalho de ação-reflexão-ação, porque “educar é fazer ato de sujeito, é problematizar o mundo em que vivemos para superar as contradições,

comprometendo-se com esse mundo para recriá-lo constantemente” (LUCKESI, 2011, p. 53).

Compreende-se que precisa, então, fazer com que nossa prática educacional esteja conscientemente preocupada com a promoção da transformação social e não com a sua manutenção de forma inconsciente e não refletida. Para isso, precisamos ter clareza sobre nossas ações e que estas reflitam decisões cada vez mais explícitas sobre o nosso fazer pedagógico. Assim, “avaliar não pode ser um ato mecanizante para que possamos contribuir para a construção de competências técnicas e sociopolítico-culturais” (CARDINE, 2006, p. 31).

Por isso, a escola não pode continuar trabalhando com verdades absolutas, prontas e acabadas, inclusive no que diz respeito ao tema avaliação. Precisa investigar, indagar, avaliar todo o instante os métodos empregados, sua ação educativa e, neste sentido, não podemos nos esquecer de que a avaliação é um processo que não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas sim, dimensionada por um modelo teórico de mundo, conseqüentemente, “e educação, que possa ser traduzido em prática pedagógica”. Como salienta Bloom (2003) a avaliação como uma instância na qual deve mensurar em que medida os objetivos estabelecidos estão sendo alcançados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da pesquisa realizada, no que diz respeito ao problema levantado: qual é a concepção e a prática de Professor de Educação Infantil sobre a avaliação nesta etapa da Educação Básica? Para as entrevistadas a concepção na forma de avaliar constitui um dos campos de pesquisa que mais desperta interesse na escola em que atuam, compreendem que deve ser permanente, uma vez que se destina à melhoria de todos os processos, é a que permite identificar os pontos fortes e fracos que devem ser trabalhados durante a formação da criança, principalmente a partir da Educação Infantil.

Portanto, os métodos avaliativos na Educação Infantil por serem recursos auxiliares ou meios que facilitam o processo de ensino e aprendizagem, que devem ser utilizados pelos professores a partir do planejamento didático, deve-se levar em conta que vai além do resultado, mas pode ser visto como um meio ou instrumento para melhorar a interação do professor - aluno e ensino e aprendizagem através do diálogo e de diferentes atividades, de forma a verificar os vários momentos de desenvolvimento do aluno, já que a ideia é de dar ênfase também à compreensão do aluno com seu próprio desenvolvimento, ao invés de apenas comparar o seu rendimento, em um dado momento, com parâmetros externos a ele.

Mas, enquanto prática, isto nem sempre acontece. O que precisamos, então, é chegar a essa prática sem falácias, sem utopia buscar um caminho que concretize esse discurso que permitam avaliar todos os processos de formação da criança. Não tem sentido a escola usar a avaliação, de forma escusa, apenas como instrumento de classificação em detrimento de outras possibilidades mais lícitas como a do diagnóstico, por exemplo. A avaliação exercida apenas com a função de classificar alunos não dá ênfase ao desenvolvimento, em pouco ou em quase nada auxilia o crescimento deles na aprendizagem. “O educando como sujeito humano é histórico contudo julgado e classificado, ele ficará, para o resto da vida, do ponto de vista do modelo escolar vigente, estigmatizado, pois as anotações e registros permanecerão, em definitivo, nos arquivos dos históricos escolares que se transformam em documentos legalmente definidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLAL, L. Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação: *In: Avaliação num ensino diferenciado - Atas do colóquio realizado na Univ. de Genebra, março 1978. p. 175-209.* Coimbra: Livraria Almedina, 2006.

ALLAL, L. Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação: *In: Avaliação num ensino diferenciado - Atas do colóquio realizado na Univ. de Genebra, março 1978.* Coimbra: Livraria Almedina, 1986, p. 175-209.

ANASTASIOU, L. das G. C. **Avaliação, ensino e aprendizagem: anotações para ações em currículo com matriz integrativa**. In: SILVA, A. Novas subjetividades, Currículo, Docência e Questões Pedagógicas na Perspectiva da Inclusão Social. PE: ENDIPE, 2006.

ARRIBAS, T. L. et al. **Educação Infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BRASIL (2010). **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília, DF: MEC/CNE/SEB, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

_____. **Ministério da Educação e do Desporto**. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília. Resolução CEB n.1 de 07 de abril de 1999.

BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália de Almeida. **Avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados**. Estudos e Pesquisas Educacionais, São Paulo, n. 2, p. 17-79, 2011

CARDINET, J. A. Avaliação formativa, um problema atual. In: **Avaliação num ensino diferenciado - Atas do colóquio realizado na Univ. de Genebra-março 1978**. Coimbra: Livraria Almedina, p. 13-23, 2006.

_____, J. A. Avaliação formativa, um problema atual. In: *Avaliação num ensino diferenciado - Atas do colóquio realizado na Univ. de Genebra-março 1978*. Coimbra: Livraria Almedina, 2006.

CARNEIRO, M. P. A. K. B. **Processo avaliativo na Educação Infantil**. 2010. 45f. Monografia (Pós-graduação em Educação Infantil). Escola Superior Aberta do Brasil, Vila Velha, 2010.

CARVALHO, F. G. M. **Avaliação e implicações na formação docente**. PUCC, Campinas: PUCC, 2008.

DALE. Armstrong. Uma visão contemporânea da avaliação. **Revista Presença Pedagógica**, v. 10, nº. 57. Belo Horizonte: Dimensão, maio/junho, 2004.

DEPRESBITERIS, L. **O desafio da avaliação da aprendizagem: dos fundamentos a uma proposta inovadora**. São Paulo: EPU, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 4. Ed. São Paulo: Atlas S.A., 2010.

LACERDA, Andreza Calhau; SOUZA, Marisa Gonçalves de. **Avaliação na Educação Infantil**. *Revista Pesquisa Encontro em Educação*. Uberaba. v. 1, n. 1, p. 20-29, 2013.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

- _____, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem** – Componente do ato pedagógico. CORTEZ Editora, 2011.
- _____, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática**. 2 ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005.
- _____, Cipriano Carlos. Pátio. Porto alegre: ARTMED. **Ano 3, n. 12 fev./abr.** 2000.
- _____, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____, Cipriano. Avaliação educacional: pressupostos educacionais. Rio de Janeiro: **Revista Tecnologia Educacional, ano 7, n. 24, p. 5-8, set./out.** 1978.
- OEA (2009). **Política de cuidados na primeira infância: Leis e regulamentos** relacionados a transições e currículo na primeira infância e as primeiras séries do ensino fundamental na estrutura conceitual, situação, progresso e desafios das transições em todo o mundo, políticas, currículos, materiais didáticos, formação e treinamento de professores e envolvimento dos pais. México: UNESCO (OREAL), pp. 8-9, 2009.
- OEI. Miradas 2014. Madrid: OEI, pp. 17-18 y 100- 101, 2014.
- PAZ, Senhorinha de Jesus. **A avaliação na educação infantil: análise da produção acadêmica brasileira presente nas reuniões anuais da ANPEd entre 1993 e 2003**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2005.
- PERRENOUD, Philippe. **Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- RUSSEL, M.K. **Avaliação em sala de aula: conceitos e aplicações**. 7 ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.
- UNESCO (1988). *Projeto de nomenclatura de padrão internacional relacionada à Ciência e Tecnologia*. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000829/082946sb.pdf> [Links]. Acesso em: 29. mar. 2020
- VIANNA, H. M. **Introdução à avaliação educacional**. São Paulo: IBRASA, 2009.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.