



A IMPORTÂNCIA DA DIDÁTICA E OS BENEFÍCIOS LÚDICOS

As atividades lúdicas são excepcionalmente importantes no aprendizado das crianças, pois são atividades que interessam, unem e requer concentração.



ALFABETIZAR E LETRAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A oportunidade de participar de eventos de letramento na Educação Infantil também traz contribuições importantes no processo de construção conceitual da criança sobre o sistema de escrita alfabética



JOGOS NA ALFABETIZAÇÃO E SUA RELEVÂNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Os jogos sem dúvida são meios facilitadores na descoberta da leitura e escrita: profissionais da área educacional, comprometidos com a qualidade da sua prática pedagógica, reconhecem a importância dos jogos como veículo para o desenvolvimento social, emocional e intelectual dos alunos.

A EDUCAÇÃO PÓS PANDEMIA, NOVOS DESAFIOS NA RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO NO ENSINO FUNDAMENTAL

O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E SUA AÇÃO IDENTITÁRIA NAS PRÁTICAS ESCOLARES COMO UM TODO

O CAMINHO PARA A ESCOLA: AS ENGRENAGENS DO TRANSPORTE ESCOLAR

AS ESTRATÉGIAS DE SE AVALIAR NO CONTEXTO DA INFÂNCIA

OS GÊNEROS DO DISCURSO, A LINGUAGEM ORAL E A LINGUAGEM ESCRITA

O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN



SCIENTIFIC MAGAZINE

Ano: XXI, V. 15. -Nº 145/ Outubro/
2022

São Paulo. SP.

Publicação: Mensal

Publicação contínua

E-mail:

scientificmagazine@hotmail.com

ISSN: 2177-8574

Versão online

Resumo português

Resumo inglês

Anual: 2006-2008. Semestral: 2009-

2016. Quadrimestral: 2017- Mensal:

2018

PERIODICIDADE

Mensal

IDIOMA

A revista aceita artigos em português

e espanhol, as línguas oficiais do

MERCOSUL

DIRETORES

Prof. Ms. Mauricio Furlanetto

Prof. Dr. Jonas Ferreira Soutto

SECRETÁRIOS/EDUCACIONAIS

Ms. André Luís

Ms. Francisca Lira Schummer

ORGANIZADORES

Fabiana Catellan Erich

Walmir Chagas

Luiz Carlos Fabian

Revisão:

Joel Farias Pettiere

Angela Costa Filage

Marcondes Ferreira Lopes

PROGRAMAÇÃO VISUAL

Rubens Ranzinny

Aparício Francis Ribeiro

SITE DA REVISTA

<http://scientificmagazine.org/en>

CONTATO:

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

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Paulo César Ribamar Martins

Prof. Dr. Fabio Marques Barros

Prof. Dr. José Contenatto

Prof. Dr. Luiz Paulo Barbosa

Prof. Dr. Marcos Silvestre Trivellato

Prof. Ms. Demetrio Casanova Mamani

Prof. Ms. Fábio Sabino de Sousa

Prof. Ms. Jair Pereira da Cruz

Prof^a Ms. Mara Cristina da Conceição

COMISSÃO CIENTÍFICA

Prof. Dr. Crispin Centurion Gonzalez

Prof. Dra. Delma Ferreira do Nascimento

Prof. Dra. Ilma da Guia Silva Arcas

Prof^a Ana Claudia dos Santos Oliveira
Nazareth

Prof^a Esp. Adriana Bezerra Noaves

Prof^a Esp. Adriana de Almeida Souza

Prof^a Esp. Alessandra Glaucia Castilho da
Silva

Prof^a Esp. Aliceia Maria da Silva

Prof^a Esp. Ana Cláudia dos Santos Carvalho

Prof^a Esp. Andrea Bezerra Novaes

Prof^a Esp. Ângela Pilé Corrêa

Prof^a Esp. Atalia Bicudo Dornela dos Reis

Prof^a Esp. Audis Cimiana Corrêa Dos Santos
Siqueira

Prof^a Esp. Camila Silva de Rezende

Prof^a Esp. Cláudia Inês Kaim Pieniz

Prof^a Esp. Cristiane Campos da Silva

Prof^a Esp. Cristina Maria dos Santos Bossani

Prof^a Esp. Delzélia Maria Ventura

Prof^a Esp. Edineia Fátima Silva Costa

Prof^a Esp. Edite Maria Sanches Viana

Prof^a Esp. Elida Cristiana da Silva

Prof^a Esp. Eliete Ourives Pouso

Prof^a Esp. Elizabete Marafon

Prof^a Esp. Eranice Domingas de Souza Costa

Prof^a Esp. Franciele Alice dos Santos Lima

Prof^a Esp. Francine de Campos Pereira Leite

Prof^a Esp. Gleycy Laura Ramos Pereira da
Silva

Prof^a Esp. Helena Mota da Silva

Prof^a Esp. Helena Pavlack Zucatto

Prof^a Esp. Ione Conceição Soares

Prof^a Esp. Izabel Silva de Freitas

Prof^a Esp. Joana D'Arc Miquelli Tavares
Romão

Prof^a Esp. Joana D'Arc Miquelli Tavares
Romão

Prof^a Esp. Joana de Oliveira Barbosa Mucham

Prof^a Esp. Lacy Cristina Vieira de Lima
Siqueira

Prof^a Esp. Laura Cristina Vieira de Lima
Silqueira

Prof^a Esp. Letícia Silva do Nascimento

Prof^a Esp. Lídia Lima de Oliveira Jesus

Prof^a Esp. Lucélia Nunes da Silva

Prof^a Esp. Luciane da Silva Oliveira
Figueiredo

Profª Esp. Maria Aparecida Ribeiro Martini
Profª Esp. Maria José Bispo Pacheco
Profª Esp. Marizete de Souza Pinheiro
Oliveira
Profª Esp. Noemi Francisca Gonçalves de
Almeida
Profª Esp. Paula Dolores Marques de Souza
Profª Esp. Raquel de Azevedo Silva
Profª Esp. Rosangela Cabral Costa
Profª Esp. Sandra Luiza de Oliveira
Profª Esp. Shirle Maria Magalhães Campos
Profª Esp. Solange de Azevedo Carrera
Oliveira
Profª Esp. Tatiane Cristina Dragoni
Profª Esp. Tatiane Soares Cavalcante Da Cruz

Profª Esp. Terezinha de Jesus Andrade
Profª Esp. Thaisa Santos de Oliveira Santana
Profª Esp. Yara Juira Ribeiro de Oliveira
Profª Esp. Zayra Carvalho Silva
Profª Esp. Zayra Lúcia Galindo de Sousa
Oliveira
Profª Esp. Zenaide Ferreira da Silva
Profª Ms. Dayane Freitas de Lourdes
Profª Ms. Edvânia Albuquerque Feitosa
Profº Esp. Edilson Pinto Da Silva
Profº Ms. Pedro Adrebal Sousa Sobrinho

APRESENTAÇÃO

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

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

Equipe Científica

SUMÁRIO

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| O CAMINHO PARA A ESCOLA: AS ENGRENAGENS DO TRANSPORTE ESCOLAR | 9 |
| Letícia Silva do Nascimento..... | 9 |
| Francine de Campos Pereira Leite | 9 |
| Maria Aparecida Ribeiro Martini | 9 |
| Sandra Luiza de Oliveira..... | 9 |
| RELACIÓN ENTRE LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA VIRTUAL Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ALUMNOS DE LA CARRERA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNISAL FILIAL CAAGUAZÚ SECO 2, AÑO 2021 | 26 |
| Crispin Centurion Gonzalez..... | 26 |
| QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO DE DOCENTES | 42 |
| Delma Ferreira do Nascimento | 42 |
| IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA DO HANDEBOL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA | 58 |
| Pedro Adrebal Sousa Sobrinho | 58 |
| Edvânia Albuquerque Feitosa | 58 |
| O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E SUA AÇÃO IDENTITÁRIA NAS PRÁTICAS ESCOLARES COMO UM TODO | 73 |
| Joana D´Arc Miquelli Tavares Romão..... | 73 |
| Audis Cimiana Corrêa dos Santos Siqueira | 73 |
| Edilson Pinto da Silva | 73 |
| Tatiane Soares Cavalcante da Cruz..... | 73 |
| DIRETRIZES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO PARA O TRÂNSITO NO ENSINO FUNDAMENTAL | 85 |
| Cristiane Campos da Silva | 85 |
| Dayane Freitas de Lourdes..... | 85 |
| A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA E CANTIGAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM | 96 |
| Ana Claudia dos Santos Oliveira Nazareth..... | 96 |
| Cristina Maria dos Santos Bossani | 96 |
| ALFABETIZAR E LETRAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL | 107 |
| Edite Maria Sanches Viana..... | 107 |
| Joana de Oliveira Barbosa Mucham | 107 |
| Terezinha de Jesus Andrade | 107 |
| Yara Juiria Ribeiro de Oliveira..... | 107 |
| A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO POLÍTICA PÚBLICA | 115 |

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| Elida Cristiana da Silva | 115 |
| Franciele Alice dos Santos Lima | 115 |
| Gleycy Laura Ramos Pereira da Silva | 115 |
| Delzélie Maria Ventura..... | 115 |
| A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA FORMAÇÃO DO ALUNO COM NECESSIDADES ESPECIAIS | 130 |
| Elida Cristiana da Silva | 130 |
| Izabel Silva de Freitas..... | 130 |
| Franciele Alice dos Santos Lima..... | 130 |
| Zayra Carvalho Silva..... | 130 |
| AS ESTRATÉGIAS DE SE AVALIAR NO CONTEXTO DA INFÂNCIA..... | 145 |
| Eranice Domingas de Souza Costa | 145 |
| Noemi Francisca Gonçalves de Almeida..... | 145 |
| Alessandra Glaucia Castilho da Silva..... | 145 |
| Adriana Bezerra Noaves | 145 |
| O ENSINO DA MATEMÁTICA ATRAVÉS DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL | 156 |
| Helena Mota da Silva | 156 |
| Lacy Cristina Vieira de Lima Siqueira..... | 156 |
| Laura Cristina Vieira de Lima Silqueira..... | 156 |
| Zayra Lúcia Galindo de Sousa Oliveira..... | 156 |
| A PSICOMOTRICIDADE NO CAMPO DA EDUCAÇÃO INFANTIL..... | 164 |
| Helena Mota da Silva | 164 |
| Franciele Alice dos Santos Lima..... | 164 |
| Adriana de Almeida Souza | 164 |
| Eliete Ourives Pouso..... | 164 |
| JOGOS NA ALFABETIZAÇÃO E SUA RELEVÂNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA | 176 |
| Thaísa Santos de Oliveira Santana | 176 |
| Andrea Bezerra Novaes | 176 |
| Shirle Maria Magalhães Campos | 176 |
| Ilma da Guia Silva Arcas | 176 |
| PERSONALIZAÇÃO E TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO DO MATO GROSSO E DO BRASIL..... | 186 |
| Maria José Bispo Pacheco..... | 186 |
| Lucélia Nunes da Silva | 186 |
| Luciane da Silva Oliveira Figueiredo | 186 |

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Ana Cláudia dos Santos Carvalho | 186 |
| A EDUCAÇÃO PÓS PANDEMIA, NOVOS DESAFIOS NA RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO NO ENSINO FUNDAMENTAL | 196 |
| Marizete de Souza Pinheiro Oliveira | 196 |
| Cláudia Inês Kaim Pieniz..... | 196 |
| Elizabeth Marafon..... | 196 |
| Helena Pavlack Zucatto | 196 |
| O QUE É O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E A SUA IMPORTÂNCIA PARA O PAÍS (2014 A 2024) | 206 |
| Joana D´Arc Miquelli Tavares Romão | 206 |
| Audis Cimiana Corrêa dos Santos Siqueira | 206 |
| Edilson Pinto da Silva | 206 |
| Tatiane Soares Cavalcante da Cruz..... | 206 |
| LINGUAGEM NÃO – VERBAL NO DISCURSO RELIGIOSO | 215 |
| Raquel de Azevedo Silva | 215 |
| Rosangela Cabral Costa | 215 |
| Lídia Lima de Oliveira Jesus | 215 |
| A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO INSTRUMENTO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO | 220 |
| Zenaide Ferreira da Silva | 220 |
| Aliceia Maria da Silva | 220 |
| Helena Mota da Silva | 220 |
| Edineia Fátima Silva Costa | 220 |
| O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN | 230 |
| Maria José Bispo Pacheco | 230 |
| Elida Cristiana da Silva | 230 |
| Noemi Francisca Gonçalves de Almeida..... | 230 |
| Paula Dolores Marques de Souza..... | 230 |
| OS GÊNEROS DO DISCURSO, A LINGUAGEM ORAL E A LINGUAGEM ESCRITA | 239 |
| Ângela Pilé Corrêa..... | 239 |
| Solange de Azevedo Carrera Oliveira..... | 239 |
| Tatiane Cristina Dragoni..... | 239 |
| Ione Conceição Soares..... | 239 |
| A IMPORTÂNCIA DA DIDÁTICA E OS BENEFÍCIOS LÚDICOS | 253 |
| Ângela Pilé Corrêa..... | 253 |

| | |
|------------------------------------------|-----|
| Atalia Bicudo Dornela dos Reis..... | 253 |
| Solange de Azevedo Carrera Oliveira..... | 253 |
| Camila Silva de Rezende | 253 |

O CAMINHO PARA A ESCOLA: AS ENGRENAGENS DO TRANSPORTE ESCOLAR

Letícia Silva do Nascimento¹
Francine de Campos Pereira Leite²
Maria Aparecida Ribeiro Martini³
Sandra Luiza de Oliveira⁴

RESUMO

O presente artigo analisa as políticas públicas de transporte escolar desenvolvidas no Brasil para o atendimento dos estudantes residentes na zona rural. Toma como recorte analítico de pesquisa o município de Cuiabá e analisa o regime de colaboração desenvolvido entre o município, o Estado de Mato Grosso e a União. A metodologia adotada foi a de análise documental e realização de entrevistas semiestruturadas com gestores da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Cuiabá. A pesquisa evidenciou que existe colaboração entre os três entes na gestão do transporte escolar, no entanto, a maior responsabilidade no tocante a gestão da política e ao seu financiamento recai sobre o município.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Educação. Transporte Escolar. Zona Rural.

ABSTRACT

This article analyzes public policies for school transport developed in Brazil to serve students living in rural areas. It takes the city of Cuiabá as an analytical research cutout and analyzes the collaboration regime developed between the city, the State of Mato Grosso and the Union. The methodology adopted was document analysis and semi-structured interviews with managers of the Municipal Department of Education (SME) of Cuiabá. The research showed that there is collaboration between the three entities in the management of school transport, however, the greatest responsibility regarding the management of the policy and its financing lies with the municipality.

Keywords: Public Education Policies. School Bus. Countryside

¹ **Graduação:** Pedagogia-UFMT-Universidade Federal de Mato Grosso; **Pós-graduação:** Psicopedagogia- Uniasselvi. leticia.rme@hotmail.com

² **Graduação:** Pedagogia -IVE- Instituto Várzea Grandense de Educação; **Pós-graduação:** AEE-Atendimento Educacional Especializado – UFC- Universidade Federal do Ceará; cineleite@gmail.com

³ **Graduação:** Pedagogia- UNIC -Universidade de Cuiabá; **Pós-graduação:** Em ensino- UCDB-Universidade Católica Dom Bosco; cidarmartini@gmail.com

⁴ **Graduação:** Pedagogia - UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso; **Pós-graduação:** Neuroeducação- Faculdade Estácio; sandraluizadeoliveira@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

A Carta Magna estipula que é dever do Estado proporcionar educação a todos os cidadãos os meios necessários para a frequência escolar, porém, para que esse direito seja considerado que cada criança tenha uma educação de qualidade depende de vários fatores, um deles consiste no transporte escolar, considerado de suma importância.

Embora seja obrigação do Estado oferecer o Transporte Escolar, nem sempre a lei é respeitada, ela também se adapta a toda a sociedade fiscalizando a aplicabilidade dessa obrigação. Sabe-se que vários municípios estão sem os veículos destinados, próprios para atender a demanda dos alunos, porém, cabe aos municípios a aquisição ou contrato exclusivo de ônibus escolar por terceiros, mas com as mesmas obrigações e particularizações da legislação vigente.

Compreende-se, que as despesas com Transporte Escolar nos municípios estão garantidas na lei 9.394/96, art. 70, VIII 4 e na mesma disciplina da lei em seu título III, art. 4º, VIII, como dever do Estado, assim como na lei EC nº 59, que exige uma profunda reorganização da política de transporte escolar. É dever da autarquia, no caso de contratação, ações para dar maior segurança aos alunos e aos pais tranquilidade, o que deixa aos cuidados das empresas que devem estar devidamente cadastradas e fiscalizadas, para evitar o transporte ilegal de crianças e jovens. Isso permitiria maior segurança, conforto e, sobretudo, qualidade nos serviços prestados aos alunos com transporte escolar.

Portanto, o Transporte Escolar para alunos deve ser oferecido, tanto em áreas urbanas como rurais. Entende-se que é direito dos cidadãos, uma educação de qualidade e acima de tudo, que a educação depende de outros fatores, sendo o transporte gratuito da escola um fator primordial para quem não tem condições de utilizar transporte público pago. O Transporte Escolar não é apenas um direito do cidadão, mas é uma questão de cidadania.

2. O DIREITO À EDUCAÇÃO E O TRANSPORTE ESCOLAR

A educação se constitui a um só tempo direito humano, social, fundamental e inalienável de todo ser humano. Como todos os direitos humanos, o direito à educação é uma conquista histórica da humanidade, que se materializa por meio de conflitos, lutas e acordos. O seu reconhecimento e institucionalização vem se processando de modo gradual, conforme às especificidades de cada país. As suas origens têm raízes na Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão, votada pela Assembleia Nacional Francesa de 1789 (BRASIL).

Do ponto de vista jurídico o direito à educação no Brasil foi inscrito desde a nossa primeira Constituição que foi outorgada em 1824 e fixou entre os seus dispositivos a gratuidade do ensino primário para todos os cidadãos. Assim, em matéria legislativa o direito à educação recebeu atenção diferenciada nas Constituições brasileiras, recebendo mais atenção e destaque por parte dos legisladores constituintes nas Constituições dos períodos democráticos e sendo negligenciado nas Constituições dos períodos autoritários.⁵

A atual Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB), também chamada de Constituição Cidadã, por ser a Constituição que mais deu ênfase aos direitos sociais e garantias individuais do cidadão, reconhece a educação como o primeiro dos direitos sociais (BRASIL, 1988, art. 6º). No capítulo próprio da educação a Carta Magna estatuiu a educação como direito de todos e incumbiu como responsáveis pela garantia desse direito o Estado e a família.

Cury (2013) nos lembra que para a garantia desse direito a Carta da República estabeleceu princípios, diretrizes, regras, recursos vinculados e a necessidade de planos como forma de dar substância a esse direito. Ao estatuir o direito a educação para todos, estabeleceu formar de realizá-lo, tais

⁵ Um aprofundamento maior sobre os dispositivos que tratam da educação nas Constituições brasileiras pode ser encontrado em Davies (2004).

como gratuidade, obrigatoriedade com qualidade, proteção legal ampliada como instrumentos jurídicos à disposição dos cidadãos.

Ainda no tocante ao dever do Estado com a educação, a CRFB fixa as condições de efetivação do direito a educação:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

II - Progressiva universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

V - Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - Oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (BRASIL, 1988).

Como pode ser visto a Emenda Constitucional nº 59 alterou substancialmente o capítulo da educação na CRFB de 1988. O ponto mais destacado das alterações fruto da EC nº 59 foi a ampliação do ensino obrigatório, antes restrito ao ensino fundamental, para toda a educação básica na faixa etária dos 4 aos 17 anos. A inclusão de um contingente maior de estudantes no ensino obrigatório é uma medida de grande impacto em termos de políticas públicas o que exigiu dos legisladores alterações na política de financiamento e nas ações de assistência técnica e financeira da União aos sistemas de ensino. Nesse sentido a EC nº 59 reduziu de forma progressiva a partir de 2009 o percentual da Desvinculação de Receitas da União (DRU) que incidia sobre a ordem de 20% sobre os recursos vinculados a manutenção e desenvolvimento do ensino e ampliou os programas suplementares da União para os entes federados como material didático, transporte escolar, alimentação e assistência à saúde, antes restritos apenas ao ensino fundamental para toda a educação básica.

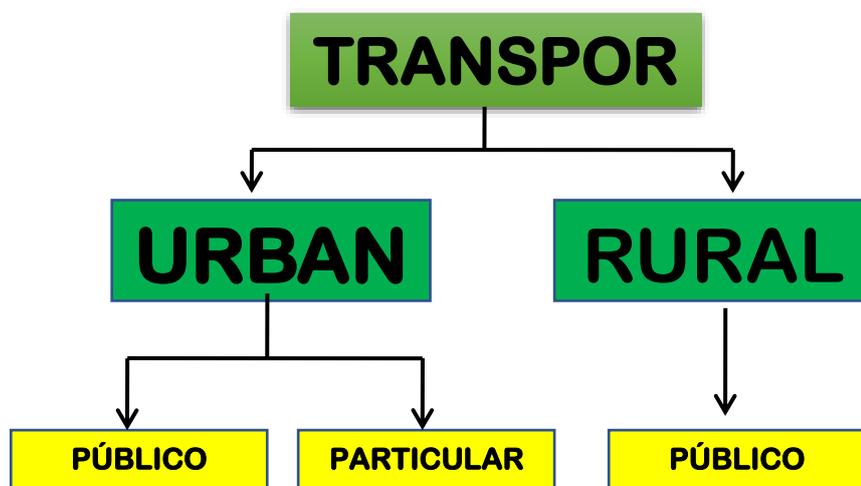
A EC nº 59 exige uma profunda reorganização da política de transporte escolar tanto por parte dos estados (responsáveis pelo ensino médio) como pelos municípios (responsáveis pela educação infantil) com a obrigatoriedade de atendimento dos alunos de 4 a 5 anos, agora com matrícula garantida por força de lei.

Sabe-se que para a maior parte dos estudantes brasileiros, não basta apenas oferecer a vaga na escola pública. É fundamental assegurar condições de acesso e de permanência do aluno no ambiente escolar com políticas de alimentação, vestuário, materiais didáticos e transporte escolar.

O transporte escolar dos estudantes no Brasil é feito tanto pelo Poder Público como pela iniciativa privada, sendo que este pode ser dividido em rural e urbano. Segundo Silva (2009) a carência da população rural e as más condições de trafegabilidade das nossas estradas fazem com que o transporte escolar no campo não seja rentável, do ponto de vista financeiro para os agentes privados, o que faz com que o serviço de transporte escolar na zona rural do Brasil seja feito somente pelo Estado. O esquema seguinte apresenta a classificação do transporte escolar segundo Silva (2009).

Esquema 1.

Tipologia do Transporte Escolar no Brasil



Fonte: Silva (2009).

Para Carneiro (2015) com o crescente envolvimento da mulher no mercado de trabalho, o transporte escolar transformou-se em equipamento de apoio à aprendizagem do aluno, uma vez que as mães passam a dividir seu tempo entre família e trabalho contratado, o que representa uma sobrecarga às suas condições existenciais de vida.

Para os fins deste estudo entendemos transporte escolar como definido por Silva (2009) como aquele transporte gratuito e em veículo exclusivo utilizado por alunos residentes na área rural e que estudam na área urbana. O autor também lembra que o transporte escolar também pode ser utilizado pelos alunos que residem na zona urbana e que estudam na zona rural, entretanto, esses casos são raros.

2.1. O transporte escolar no Brasil: dimensões de uma política pública

O Brasil é um país de dimensões continentais com uma área de 8.515.876,00 km², e uma população de mais de 200 milhões de habitantes. Segundo dados do IBGE (Censo 2010) desse total de habitantes 84,2% residem nas cidades e 15,8% na zona rural. Dados do Ministério da Educação (MEC) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) indicam que estão matriculados na educação básica 45 milhões de alunos, desse total, 6,7 milhões estão matriculados em escolas rurais, dos quais 4.825.189 alunos utilizam o transporte escolar rural, enfrentando diariamente problemas longos trajetos, atoleiros, estradas esburacadas, veículos mal conservados e desconfortáveis e que muitas vezes não contam com itens indispensáveis de segurança (CEFTRU, 2009).

Oferecer a todos os estudantes brasileiros o acesso à educação escolar com qualidade em um sistema educacional federativo é um dos grandes desafios enfrentados pelo Poder Público. Sabemos que o contexto social brasileiro é permeado pela desigualdade e pela falta de oportunidades ao exercício de muitos dos direitos fundamentais do cidadão.

Os estudantes, sobretudo, aqueles das camadas mais desfavorecidas enfrentam muitas dificuldades para manterem-se na escola, tais como: alimentação adequada, transporte, vestuário e material didático para seu uso diário. Por essas razões, o oferecimento do ensino público gratuito, muitas vezes, não é suficiente para permitir o acesso desses estudantes na escola, ou mesmo para assegurar a sua permanência e conclusão com êxito na instituição escolar. Com base nessa realidade de profundas desigualdades sociais, além de oferecer ao cidadão a educação escolar, os órgãos competentes têm também como obrigação garantir possibilidades de acesso e permanência do educando no ambiente escolar, o que exige um conjunto de políticas públicas, incluindo o transporte escolar.

2.3. A Responsabilidade pelo Transporte Escolar na legislação educacional brasileira

Quanto aos marcos legais, às disposições normativas que regem a educação escolar no Brasil encontram-se fixadas na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB de 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96 (LDBEN). Da análise global desses dois diplomas legais é possível destacar que o modelo de organização da educação escolar no Brasil é marcado por uma rígida divisão de competências materiais entre os entes federados e que combina a autonomia dos entes para a organização de sistemas próprios de ensino, e o mecanismo do regime de colaboração.

Segundo Bucci e Vilarino (2013) a competência material ou administrativa significa o poder-dever atribuído para a execução dos serviços públicos na matéria que pode ser exclusiva da União (BRASIL, 1988, art. 21); ou comum aos três entes (BRASIL, 1988, art. 23), também denominada competência cumulativa ou paralela, que são as competências comuns a todos os entes da federação.

A organização dos sistemas de ensino segue intrinsecamente o princípio da organização federativa sendo que a União, os estados, o Distrito Federal e municípios deverão organizar, manter e desenvolver os seus respectivos sistemas de ensino em regime de colaboração. É oportuno destacar que o termo sistema de ensino é utilizado no campo educacional, conforme identificado por Saviani (2014), com significados os mais diversos. A definição mais comumente utilizada associa o termo sistema de ensino a um conjunto ou rede de escolas que pertencem a uma mesma jurisdição, ou administradas por um mesmo poder político (SOUSA, 2015).

Instituir sistema própria de ensino implica para o município organizar, manter e desenvolver órgãos administrativos e unidades escolares, contratar e regulamentar relações de trabalhos dos seus profissionais da educação, baixar normas complementares para o seu respectivo sistema que envolvem questões como matrículas, calendário escolar, currículo (parte diversificada), avaliação e formação continuada de profissionais docentes e não docentes, apoiar técnica e pedagogicamente as suas instituições escolares na elaboração, execução e avaliação do Projeto Político Pedagógico e assumir o transporte escolar dos alunos das escolas municipais. Essas são apenas algumas das dimensões da gestão educacional no âmbito municipal.

O regime de colaboração foi a estratégia fixada na Constituição para garantir a articulação entre os sistemas de ensino, na formulação, implementação e avaliação das políticas públicas. Na moldura constitucional das responsabilidades com a matéria educacional os municípios deverão atuar prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil, os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio e a União deverá financiar as instituições de ensino públicas federais e exercer, função supletiva e redistributiva, por meio de assistência técnica e financeira aos entes subnacionais (BRASIL, 1988, art. 211). Observa-se que a Constituição de 1988 consolidou a oferta descentralizada a educação básica sob responsabilidade dos entes subnacionais, reservando a União um papel suplementar com vistas a equalização de oportunidades padrão mínimo de qualidade o ensino.

Cabe destacar que o termo regime de colaboração se apresenta na legislação como um conceito vago sem regras vinculantes que lhe dêem sustentação e que possam contribuir para a convergência e articulação das ações entre os gestores educacionais e os profissionais da educação. Observa-se que as interpretações são as mais diversas e, muitas vezes sob o manto da aparência, escondem-se perspectivas as mais distintas. Nesse sentido, Bordignon (2009) considera que o termo regime de colaboração é um tanto pobre e inadequado para representar o elo que deve ligar os sistemas de ensino dos entes federados no todo nacional. Ainda para esse autor,

[...] Colaboração, embora tenha o significado de elaborar com elaborar junto, sua conotação não é a do compromisso, mas da adesão voluntária. E, também, porque, como está situado na Constituição e na LDB, o regime de colaboração constitui somente a afirmação de um princípio, que não tem gerado efeitos práticos (BORDIGNON, 2009, p. 107-108).

A indefinição ou a imprecisão conceitual e operacional acerca desses dois termos contribuem para a fragmentação das ações e muitas vezes a competição entre os entes governamentais, levando a uma multiplicidade de redes de ensino em que, muitas vezes uma mesma etapa de ensino, como no caso do ensino fundamental (responsabilidade conjunta do estado e municípios) é oferecido em condições bem distintas em um mesmo território, resultando em baixa qualidade e muita desigualdade.

No que se refere exclusivamente ao transporte escolar a LDBEN foi alterada pela Lei nº10.709/2003, que introduziu o inciso VI no art. 11 determinando como uma das incumbências dos municípios “assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal” deixando clara a responsabilidade de cada município com o transporte escolar dos alunos matriculados em sua rede de ensino, ou seja, nas escolas municipais. A referida lei também o inciso VII ao art. 10 fixando como uma das incumbências dos estados “assumir o transporte escolar dos alunos da rede estadual”.

Portanto, está delimitada a responsabilidade de cada um dos entes, embora algumas decisões do Poder Judiciário ainda sejam no sentido da

responsabilização solidária entre Estado e Municípios. Ou seja: mesmo com a definição trazida pela Lei nº 10.709/03, algumas decisões entendem pela responsabilidade do município em relação ao transporte dos alunos da rede estadual. A responsabilidade da Administração Municipal, nesse sentido, seria de cooperar e manter parceria com o Estado para a realização do transporte.

Ressalta-se, no entanto, que esta não é a posição sustentada por este artigo, cujo entendimento é de que a Lei Federal traz a delimitação precisa da responsabilidade de cada um dos entes, não cabendo ao Município qualquer obrigação em relação aos alunos da rede estadual de ensino, salvo na hipótese de formalmente comprometer-se a assumir tal obrigação.

A função supletiva e redistributiva da União no tocante ao transporte escolar dos alunos da educação básica pública é realizada por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia ligada ao Ministério da Educação. Essa autarquia é responsável pela normatização e assistência financeira em caráter suplementar, contribui para uma melhor oferta de transporte escolar. Fundamental para o acesso e permanência dos alunos das escolas da educação básica pública, preferencialmente residentes em área rural, essa oferta é feita pelo Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE) e pelo programa Caminho da Escola.

2.4. Políticas Públicas de Transporte Escolar: do nacional ao local

A responsabilidade pelo transporte escolar no Brasil, de acordo com a LDBEN recaem sobre os estados e os municípios. O Governo Federal tem papel apenas suplementar, que visa garantir o cumprimento da sua função supletiva e redistributiva como determina a Constituição da República. Para isso desde 1995 vem desenvolvendo ações para apoiar financeiramente os entes federativos na execução do transporte escolar. Assim, no período de 1995 a 2003 o MEC desenvolveu o Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE). Esse programa foi operacionalizado por meio da formalização de

convênios com os municípios e organizações não governamentais (ONGs) para aquisição de veículos.

Em 2004 a política de apoio do MEC aos entes federativos para a execução do serviço de transporte escolar sofre significativas alterações. Nesse ano foi aprovada e sancionada a Lei nº 10.880 que, entre outras questões, institui no âmbito do MEC o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE). No bojo de uma política institucional do governo federal para agilizar os repasses de recursos para os entes da federação essa nova legislação estabelece o repasse de recursos financeiros em contas específicas de cada ente. Os recursos são repassados em nove parcelas e calculados com base no número de alunos da educação básica pública, apurado no censo escolar do ano anterior, residentes em área rural e que utilizem o transporte escolar para chegar à escola.

De acordo com normas estabelecidas pelo FNDE por meio de resoluções os estados e municípios podem utilizar os recursos para custear despesas com reforma, seguros, licenciamento, impostos e taxas, pneus, câmaras, serviços de mecânica em freio, suspensão, câmbio, motor, elétrica e funilaria, recuperação de assentos, combustível e lubrificantes do veículo ou, no que couber, da embarcação utilizada para o transporte de alunos da educação básica pública residentes em área rural. Serve, também, para o pagamento de serviços contratados junto a terceiros para o transporte escolar.

Os estados podem autorizar o FNDE a efetuar o repasse do valor correspondente aos alunos da rede estadual diretamente aos respectivos municípios. Para isso, é necessário formalizar a autorização por meio de ofício ao órgão. Caso não o façam, terão de executar diretamente os recursos recebidos, ficando impedidos de fazer transferências futuras aos entes municipais.

O valor per capita/ano varia entre R\$ 120,73 e R\$ 172,24, de acordo com a área rural do município, a população moradora do campo e a posição do

município na linha de pobreza. Vale ressaltar que, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a responsabilidade de garantir o transporte escolar dos alunos da rede municipal é dos municípios, e dos alunos da rede estadual dos Estados. O art. 70, VIII, considera o transporte escolar como despesa de manutenção e desenvolvimento do ensino para os fins de atender aos 25% da receita de impostos, compreendida a proveniente de transferências (BRASIL, 1988).

O Programa Caminho da Escola foi criado pela Resolução nº 3, de 28 de março de 2007, e consiste na concessão, pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), de linha de crédito especial para a aquisição, pelos estados e municípios, de ônibus, miniônibus e microônibus zero quilômetro e de embarcações novas. Em 2009 o Governo Federal promulgou o decreto Nº 6.768 de 11/02/2009 visando disciplinar o programa atribuindo a ele cinco objetivos: renovar a frota de veículos escolares, garantir segurança e qualidade ao transporte dos estudantes, por meio de padronização e inspeção dos veículos; contribuição para redução da evasão escolar em observância ao PNE; garantir o acesso e a permanência dos estudantes matriculados na educação básica, obter a redução dos preços dos veículos e propiciar o aumento da transparência das aquisições. Assim podemos dizer que o programa visa à garantia do acesso com qualidade e segurança do transporte escolar pelo aluno. Os Estados e os municípios estaduais e municipais podem participar do Programa Caminho da Escola em várias formas e modalidades disponíveis.

A política de transporte do escolar da rede estadual de ensino de Mato Grosso é definida pela Lei nº 8.469/2006. Esse diploma legal define a forma de gestão do transporte escolar dos alunos residentes na zona rural, definindo como estratégia prioritária o repasse de recursos diretamente para os municípios. Observa-se uma estratégia de regime de colaboração entre o estado de Mato Grosso e os seus municípios.

A lei define como instâncias de controle social as Comissões de Transporte Escolar, com a finalidade precípua de auxiliar os órgãos de

controle na fiscalização do transporte escolar. De acordo com a citada lei as Comissões de Transporte devem ter na sua composição representantes dos pais, dos alunos, dos professores da rede municipal, dos professores da rede estadual, do Poder Executivo Municipal.

Observa-se que a lei não apresenta parâmetros de funcionamento ou especificações técnicas para os veículos. A lei determina que o período máximo em que os alunos devem permanecer dentro dos ônibus não poderá ser superior a 4 (quatro) horas, compreendendo os percursos de ida e volta.

Para realizar a gestão do transporte escolar o Estado de Mato Grosso possui na estrutura administrativa da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) uma Secretaria Adjunta de Obras e Estrutura Escolar (SAEE) e no âmbito desta última, a Coordenadoria de Transporte Escolar (CTE)⁶ que organiza as ações que monitoram e fiscalizam o transporte escolar da zona rural, da rede pública de educação nos 141 municípios do Estado. Entre essas ações estão a de mapear a demanda de alunos para aquisição de ônibus escolares do Programa Caminho da Escola aos municípios, comprovar as medições de linhas chegando ao valor anual de recursos que devem ser repassados aos municípios, entre outros. A SEDUC mantém o Sistema Integrado de Gestão Educacional (Sigeduca) que faz a gestão informatizada dos processos e demandas das unidades escolares. Por meio desse sistema no ato da matrícula os estudantes das áreas rurais informam no cadastro de matrícula se necessitam de transporte escolar.

No regime de colaboração estabelecido entre a SEDUC/MT e os municípios, por meio das respectivas secretarias municipais de educação compete aos municípios: efetuar o transporte, no seu território, dos alunos da rede estadual de ensino; comunicar a SEDUC/MT qualquer fato relevante quanto à execução do transporte escolar; cumprir todas as normas pertinentes à condução dos escolares definidas no artigo 136 do Código Nacional de Trânsito; utilizar de forma correta os recursos financeiros de

⁶ Decreto nº 637, de 12 de julho de 2016.

apoio ao Transporte Escolar; apresentar a Prestação de Contas regularmente em dois períodos anuais definidos pela SEDUC/MT; organizar as Comissões com a finalidade de fiscalizar a execução do transporte pelos municípios e deliberar sobre eventuais controvérsias.

A tabela a seguir apresenta os valores repassados pela SEDUC/MT para os 141 municípios de Mato Grosso no ano de 2014.

Tabela 1:

Valores repassados aos municípios – 2014

| QUANTIDADE DE MUNICÍPIOS | VALORES REPASSADOS PELA SEDUC |
|--------------------------|-------------------------------|
| 141 | 61.772.019,14 |
| 01⁷ | 1.293.777,78 |
| 142 | 63.065.796,92 |

Fonte: SEDUC/MT, 2014.

Em Cuiabá no tocante a frota de veículos e oferta do serviço o transporte é terceirizado para empresas particulares. A Prefeitura Municipal faz as licitações e as empresas vencedoras ficam responsáveis por operar o transporte nas linhas determinadas pela Secretaria Municipal de Educação (SME). Os veículos utilizados são ônibus, micro-ônibus e kombis. De acordo com dados da Secretaria 2 empresas particulares operam o serviço de transporte escolar operando em 41 linhas.

Diariamente são transportados 2.012 alunos para 17 escolas localizadas nas áreas rurais e urbanas do município. Os motoristas são contratados pelas empresas que operam o serviço, assim como toda manutenção da frota. Nota-se que é indispensável a existência de um CAD já que em um mesmo veículo são transportados alunos da educação infantil, do ensino fundamental e do

⁷ Refere-se a **141 municípios** do Estado e a Serra de São Vicente no município de Santo Antônio do Leverger, cujo serviço de Transporte Escolar é terceirizado, sob a responsabilidade da SEDUC.

ensino médio. Atualmente há a necessidade de no mínimo 90 CAD's para atender a demanda de alunos.

A SME/Cuiabá também oferece transporte escolar especial para os alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento. Para esses alunos o transporte dos alunos é feito pela frota própria da SME. Os motoristas, CAD's e toda manutenção desses veículos é de responsabilidade da SME.

Para a realização deste trabalho não foi possível em tempo hábil ter acesso aos valores exatos que são aplicados no financiamento do transporte escolar rural no município de Cuiabá. De acordo com dados da SME o cálculo é feito pela distância percorrida pelos veículos, incluindo o trajeto de ida e volta dos veículos, os repasses do FNDE por meio do PNATE chegam à ordem de R\$ 700.000,00 por ano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O transporte escolar é uma política pública de educação fundamental para os estudantes residentes na área rural. Essa política pública se faz necessário para garantir o acesso e a permanência do aluno na escola.

Em Mato Grosso vem ocorrendo de forma muito expressiva, por opções políticas dos gestores educacionais, o fenômeno do fechamento de escolas do campo com a conseqüente nucleação de escolas, o que ocasiona o aumento da demanda por transporte escolar, seja o transporte escolar intra-campo ou campo cidade, também chamado de rurbano.

A pesquisa evidenciou que existe colaboração entre o Estado de Mato Grosso e o município de Cuiabá na gestão do transporte escolar, no entanto, a maior parte das responsabilidades e dos recursos para o financiamento ficam a cargo do município o que exige uma grande estrutura de pessoal para o acompanhamento da operação do transporte e segurança dos estudantes. A

pesquisa também evidenciou a necessidade de maiores estudos e pesquisa que tenham como foco a gestão do transporte escolar, incluindo o financiamento, as condições dos veículos e atendimento dos estudantes e o controle social exercido pela sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil:** Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 67/2010, pelo Decreto nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais nº 1 a 64/94. Brasília: Senado Federal. Subsecretaria de Edições Técnicas, 2011.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.* Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm> Acesso em 30 jul. 2015.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004.** *Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos, dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado, altera o art. 4º da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e dá outras providências.* Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/lei/110.880.htm> Acesso em 2 de jul. 2016.

BRASIL. Congresso Nacional. Emenda Constitucional nº 59, de 12 de novembro de 2009. **Diário Oficial da União.** Brasília, 12 nov. 2009.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** *Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.* Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm> Acesso em: 05 de mai. 2016.

BORDIGNON, Genuíno. **Gestão da educação no município:** sistema, conselho e plano. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

BUCCI, Maria Paula Dallari; VILARINO, Marisa Alves. A ordenação federativa da educação brasileira e seu impacto sobre a formação e o controle das políticas públicas educacionais. In: ABMP, Todos pela Educação. **Justiça pela qualidade na educação.** São Paulo: Saraiva, 2013.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB: fácil:** leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo. 23 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Do direito de aprender: base do direito à educação. in: ABMP, Todos pela Educação. **Justiça pela qualidade na educação**. São Paulo: Saraiva, 2013.

DAVIES, Nicholas. **Legislação educacional federal básica**. São Paulo: Cortez, 2004.

MATO GROSSO. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso. **Lei nº 8.469, de 07 de abril de 2007**. Nº 24.329. Iomat. 2006.

MATO GROSSO. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso. **Decreto nº 637, de 12 de julho de 2016**. Cuiabá. Iomat. 2016.

SILVA, Alan Ricardo da. **Metodologia para avaliação e distribuição de recursos para o transporte escolar rural**. Tese de Doutorado. Faculdade de Tecnologia. Universidade de Brasília, 2009.

SOUSA, Bartolomeu José Ribeiro de Sousa. **Políticas Públicas e Gestão Educacional I**. Cuiabá – MT: EdUFMT, 2015.

SOUSA, Bartolomeu José Ribeiro de Sousa. Mapeando a gestão educacional em Mato Grosso: sistema Único de Ensino ou sistemas pluralizados? In: SOUSA, Bartolomeu José Ribeiro de. (org.) **Gestão Educacional: sistemas e conselhos municipais de educação**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2016.

RELACIÓN ENTRE LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA VIRTUAL Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ALUMNOS DE LA CARRERA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNISAL FILIAL CAAGUAZÚ SECO 2, AÑO 2021

Crispin Centurion Gonzalez⁸

RESUMEN

La investigación tiene como objetivo de estudio Determinar la Relación entre las Estrategias de Enseñanza Virtual y el Rendimiento Académico de los Alumnos de la Carrera Ciencias de la Educación de la UNISAL Filial Caaguazú, Sede de contingencia 2 (Seco 2), Año 2021. El estudio enfatiza principalmente en la forma de cómo se está dando la nueva metodología de enseñanza y se comparó con el nivel de rendimiento académico de los estudiantes. El estudio fue cuantitativo, correlacional a nivel predictivo con un diseño no experimental. La muestra estuvo conformada por 44 alumnos del 2do año de las materias de Estadística y Psicología de Ciencias de la Educación de la Universidad San Lorenzo. El instrumento utilizado fue de elaboración propia usando una escala de tipo Likert para la medición de los enunciados. Los resultados permitieron demostrar los objetivos de la investigación utilizando el software SPSS 25. Así mismo, en la investigación se planteó dos hipótesis (H_0 y la H_1), que luego de ser sometido a pruebas, utilizando también el software SPSS 25, se ha demostrado que, teniendo en cuenta los resultados obtenidos de la aplicación de Tau B de Kendall, y considerando el nivel de significancia y P valor, se rechaza la hipótesis alternativa (H_1) y se confirma la hipótesis nula (H_0), concluyendo, de que no existe relación entre las estrategias de enseñanza virtual y el rendimiento académico de los alumnos de la carrera ciencias de la educación de la UNISAL Filial Caaguazú, Seco 2, Año 2021.

Palabras clave: Enseñanza Virtual, Metodología, Rendimiento Académico, Software.

RESUMO

O objetivo da pesquisa é determinar a relação entre as Estratégias de Ensino Virtual e o Desempenho Acadêmico dos Alunos da Carreira de Ciências da Educação da UNISAL Filial Caaguazú, Sede de Contingência 2 (Seco 2), Ano 2021. O estudo enfatiza principalmente a como está ocorrendo a nova metodologia de ensino e comparou-se com o nível de desempenho acadêmico dos alunos. O estudo foi quantitativo, correlacional em nível

⁸ **Graduação:** Licenciatura en Ciencias de la Educación – Universidad Del Norte. PY; **Pós-graduação:** Especialista em Metodologia y Técnicas de la Investigación – UNIVERSIDAD Nacional De Caaguazú (UNCA). PY; **Pós-graduação:** en Didáctica Universitaria – UNCA. PY; **Pós-graduação:** en Didáctica Universitaria – Universidad Nacional De Asuncion. PY. **Mestrado:** Master en Ciencias de la Educación – Universidad Tecnológica Intercontinental – UTIC. PY; **Doutorado:** Doctor .en Ciencias de la Educación..... Institución : Universidad San Lorenzo – PARAGUAY. crispincenturion590@gmail.com

preditivo com desenho não experimental. A amostra foi composta por 44 alunos do 2º ano das disciplinas de Estatística e Psicologia das Ciências da Educação da Universidade de San Lorenzo. O instrumento utilizado foi de confecção própria, utilizando-se uma escala do tipo Likert para mensuração dos depoimentos. Os resultados permitiram demonstrar os objetivos da pesquisa utilizando o software SPSS 25. Da mesma forma, na investigação foram levantadas duas hipóteses (H0 e H1), que após serem testadas, também utilizando o software SPSS 25, foram demonstradas. em consideração os resultados obtidos com a aplicação do Tau B de Kendall, e considerando o nível de significância e o valor P, a hipótese alternativa (H1) é rejeitada e a hipótese nula (H0) é confirmada, concluindo que não há relação entre as estratégias de ensino virtual e o desempenho acadêmico dos alunos da carreira de ciências da educação da UNISAL Filial Caaguazú, Seco 2, Año 2021.

Palavras-chave: Ensino Virtual, Metodologia, Desempenho Acadêmico, Software.

ABSTRACT

The objective of the research is to determine the relationship between the Virtual Teaching Strategies and the Academic Performance of the Students of the Education Sciences Career of the UNISAL Branch Caaguazú, Contingency Headquarters 2 (Seco 2), Year 2021. The study It mainly emphasizes the way in which the new teaching methodology is taking place and it was compared with the level of academic performance of the students. The study was quantitative, correlational at the predictive level with a non-experimental design. The sample consisted of 44 students of the 2nd year of the subjects of Statistics and Psychology of Educational Sciences of the San Lorenzo University. The instrument used was self-made using a Likert-type scale to measure the statements. The results allowed to demonstrate the objectives of the research using the SPSS 25 software. Likewise, in the investigation two hypotheses were raised (H0 and H1), which after being tested, also using the SPSS 25 software, have been shown. that, taking into account the results obtained from the application of Kendall's Tau B, and considering the level of significance and P value, the alternative hypothesis (H1) is rejected and the null hypothesis (H0) is confirmed, concluding that there is no There is a relationship between virtual teaching strategies and the academic performance of the students of the education sciences career at UNISAL Filial Caaguazú, Seco 2, Year 2021.

Keywords: virtual teaching, methodology, academic performance, software.

1. INTRODUCCIÓN

La UNESCO, en su Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI, define educación virtual como: entornos de aprendizajes que constituyen una forma totalmente nueva, en relación con la tecnología educativa, entendida como, diseño de estrategias, uso de medios y control de sistemas de comunicación para la enseñanza, emergiendo el uso en educación de los medios audiovisuales modernos.

Considerando todo lo expuesto, la Universidad San Lorenzo ha realizado un gran esfuerzo para proveer a los alumnos de las infraestructuras necesarias con tecnologías educativas de primer nivel, de tal forma los educandos sigan recibiendo educación de calidad en la pandemia. Cabe mencionar que una de las estrategias aplicadas es la organización de las filiales en la denominada, Seco (sede de contingencia). La misma se distribuye de las siguientes maneras: Seco 1, Seco 2 y Seco 3. En el caso del Seco 2, se compone de, filial Caaguazú, filial Coronel Oviedo, filial Villarrica y filial Itauguá.

Analizando el contexto y tomando en cuenta el amplio uso de las tecnologías, principalmente acerca del efecto que tienen sobre el rendimiento académico, se ha propuesto la presente investigación sobre la relación que existe entre las Estrategias de Enseñanza Virtual y el Rendimiento Académico de los Alumnos de la Carrera Ciencias de la Educación de la UNISAL Filial Caaguazú, Seco 2, Año 2021, para establecer si existe relación entre ambas variables.

La investigación también busca dar una base para nuevas propuestas sobre cómo mejorar esta nueva modalidad virtual para así poder optimizar el rendimiento de los alumnos y sobre todo poder mejorar los niveles de satisfacción de los estudiantes hacia la Unisal

Por otro lado, en esta investigación se han utilizado distintas fuentes que permitirán tener una visión más amplia de qué es realmente el

rendimiento académico y por qué una nueva modalidad, como lo es la virtual, influye de manera directa en este indicador. Al mismo tiempo, se han utilizado métodos cuantificables para poder corroborar las conclusiones, aportes y recomendaciones alcanzados en esta investigación.

2. MATERIALES Y METODOS

La investigación fue realizada en la Universidad San Lorenzo Sede de Contingencia 2(Seco 2) de la ciudad de Caaguazú, República del Paraguay. La misma consistió en realizar una encuesta a 44 alumnos de ambos sexos de la carrera de Ciencias de la Educación, edades comprendidas de 18 a 24 años, los cuales fueron seleccionados de forma probabilística aleatoria simple de entre 110 estudiantes.

El enfoque utilizado fue cuantitativo porque los resultados fueron comprobados en base a mediciones numéricas donde se realizó un análisis estadístico de los datos obtenidos, aplicándose para el efecto el software SPSS 25. El nivel de conocimiento alcanzado fue correlacional, porque evaluó la relación existente entre dos variables sometidos al proceso investigativo, es decir, la relación entre, “Las Estrategias de Enseñanza Virtual y el Rendimiento Académico” de los alumnos seleccionados para la muestra. El criterio utilizado en relación del objeto de estudio fue el diseño no experimental, pues no hubo manipulación intencional de variable alguna.

En relación al periodo y secuencia, la investigación fue transversal ya que el resultado fue obtenido en un corto específico de tiempo pre establecido a partir de una población bien definida y aleatoriamente seleccionada para la muestra.

La técnica utilizada para la recolección de datos fue la encuesta, a través del cuestionario que fueron aplicados teniendo en cuenta las características de cada estamento que conforma la muestra y el momento pandémico que se estuvo viviendo, y fue de la siguiente manera, a los alumnos se le envió el cuestionario Likert, elaborado en el formulario Google, para que los mismos

podrían recibir en sus respectivos celulares, responderlo y volver a enviar para la tabulación correspondiente, de tal forma se pueda dar respuestas a los objetivos de la investigación y a las hipótesis planteada.

El cuestionario permitió encontrar la Relación existente entre las Estrategias de Enseñanza Virtual aplicada por los docentes y el Rendimiento Académico de los alumnos de la carrera Ciencias de la Educación de la Universidad San Lorenzo Seco 2.

Para la ejecución del trabajo de campo fueron consideradas todas las normas éticas correspondientes y se realizó a través de notas de consentimiento informado tanto a la institución como así también a los estudiantes que fueron la población establecida para la investigación.

3. RESULTADOS

En esta sección se presentan los datos obtenidos en la encuesta aplicada a los alumnos a través del cuestionario Likert:

Demostración de los objetivos de investigación

Objetivos específicos:

1. Establecer la relación entre las estrategias de enseñanza centradas en la individualización y el rendimiento académico de los alumnos de la Carrera Ciencias de la Educación de la UNISAL Filial Caaguazú, Seco 2, Año 2021.

En primer lugar, se analiza la existencia o no de la relación entre las variables estrategias de enseñanza centradas en la individualización y el rendimiento académico, en este sentido se plantea la siguiente hipótesis:

H0 ... No hay relación entre las variables

H1 ... Si hay relación entre las variables.

Tabla N° 1: Relación entre la estrategia de enseñanza centradas en la individualización y el rendimiento académico

| Correlaciones no paramétricas | | | | | | | |
|-------------------------------|-----------------------------------------------|-----------------------------|-----------------------------------------------|---------------------------------|----------------------------------|--------------------------------|----------------------------|
| | | | Estrategias centradas en la individualización | Estrategias de enseñanza grupal | Estrategias trabajo colaborativo | Estrategias de enseñanza Total | Rendimiento del estudiante |
| | Estrategias centradas en la individualización | Coefficiente de correlación | 1,000 | 0,169 | 0,188 | 0,188 | -0,323* |
| | | Sig. (bilateral) | . | 0,267 | 0,217 | 0,217 | 0,034 |
| | | N | 44 | 44 | 44 | 44 | 44 |

Como el valor del sig (bilateral) en el cuadro de Tau B de Kendall es de 0,034 y que con P valor menor a 0,05 se rechaza H0 y se acepta H1.

Siguiendo con el análisis se puede observar que el coeficiente de correlación entre las estrategias de enseñanza centradas en la individualización y el rendimiento académico es de -0,323 lo cual indica que la relación es considerada en un nivel débil y en sentido negativo.

2. Medir la relación entre las estrategias de enseñanza grupal y el rendimiento académico de los alumnos de la carrera Ciencias de la Educación de la UNISAL Filial Caaguazú Seco 2, Año 2021.

Se analiza primeramente la existencia o no de la relación entre las variables estrategias de enseñanza grupal y el rendimiento académico, en este sentido se plantea la siguiente hipótesis:

H0No hay relación entre las variables

H1Si hay relación entre las variables

Tabla N° 2: Relación entre la estrategia de enseñanza grupal y el rendimiento académico.

| Correlaciones no paramétricas | | | | | | | |
|-------------------------------|---------------------------------|-----------------------------|-----------------------------------------------|---------------------------------|----------------------------------|--------------------------------|----------------------------|
| | | | Estrategias centradas en la individualización | Estrategias de enseñanza grupal | Estrategias trabajo colaborativo | Estrategias de enseñanza Total | Rendimiento del estudiante |
| | Estrategias de enseñanza grupal | Coefficiente de correlación | 0,169 | 1,000 | 0,955** | 0,955** | -0,109 |
| | | Sig. (bilateral) | 0,267 | . | 0,000 | 0,000 | 0,474 |
| | | N | 44 | 44 | 44 | 44 | 44 |

Como el valor del sig (bilateral) en el cuadro de Tau B de Kendall es de 0,474 y que con P valor menor a 0,05 se acepta H0 y se rechaza H1.

Siguiendo con el análisis se puede observar que el coeficiente de correlación entre las estrategias de enseñanza grupal y el rendimiento académico es de -0,109, lo cual indica que la relación también es considerada en un nivel débil y en sentido negativo.

3. Identificar la relación entre las estrategias de enseñanza centradas en el trabajo colaborativo y el rendimiento académico de los alumnos de la Carrera Ciencias de la Educación de la UNISAL Filial Caaguazú, Seco 2, Año 2021.

En primer lugar, se analiza la existencia o no de la relación entre las variables estrategias de enseñanza centradas en el trabajo colaborativo y el rendimiento académico, en este sentido se plantea la siguiente hipótesis:

H0No hay relación entre las variables

H1Si hay relación entre las variables

Tabla N° 3: Relación entre las estrategias de enseñanza centradas en el trabajo colaborativo y el rendimiento académico.

| Correlaciones no paramétricas | | | | | | | |
|-------------------------------|----------------------------------|-----------------------------|-----------------------------------------------|---------------------------------|----------------------------------|--------------------------------|----------------------------|
| | | | Estrategias centradas en la individualización | Estrategias de enseñanza grupal | Estrategias trabajo colaborativo | Estrategias de enseñanza Total | Rendimiento del estudiante |
| Tau_b de Kendall | Estrategias trabajo colaborativo | Coefficiente de correlación | 0,188 | 0,955 | 1,000 | 1,000** | -0,139 |
| | | Sig. (bilateral) | 0,217 | 0,000 | . | . | 0,361 |
| | | N | 44 | 44 | 44 | 44 | 44 |

Como el valor del sig (bilateral) en el cuadro de Tau B de Kendall es de 0,361 y que con P valor menor a 0,05 se acepta H0 y se rechaza H1.

Siguiendo con el análisis se puede observar que el coeficiente de correlación entre las estrategias centradas en el trabajo colaborativo y el rendimiento académico es de -0,139, lo cual indica que la relación también es considerada en un nivel débil y en sentido negativo.

4. Analizar el nivel de relación existente, entre las Estrategias de Enseñanza Virtual y el Rendimiento Académico de los alumnos de la carrera Ciencias de la Educación de la UNISAL Filial Caaguazú, Seco 2, Año 2021.

Se analiza el nivel de la relación entre las variables estrategias de enseñanza virtual y el rendimiento académico, en este sentido se plantea la siguiente hipótesis:

H0El nivel de relación no es débil entre las variables

H1El nivel relación es débil entre las variables

Tabla N° 4: Nivel de relación entre las estrategias virtual y el rendimiento académico

| Correlaciones no paramétricas | | | | | | | |
|-------------------------------|--------------------------------|-----------------------------|-----------------------------------------------|---------------------------------|----------------------------------|--------------------------------|----------------------------|
| | | | Estrategias centradas en la individualización | Estrategias de enseñanza grupal | Estrategias trabajo colaborativo | Estrategias de enseñanza Total | Rendimiento del estudiante |
| | Estrategias de enseñanza Total | Coefficiente de correlación | 0,188 | 0,955 | 1,000** | 1,000 | -0,139 |
| | | Sig. (bilateral) | 0,217 | 0,000 | . | . | 0,361 |
| | | N | 44 | 44 | 44 | 44 | 44 |

Analizando la tabla de Tau B de Kendall, se puede observar que el coeficiente de correlación entre las estrategias de enseñanza virtual y el rendimiento académico de los alumnos es de -0,139, lo cual indica que la relación es considerada en un nivel débil y en sentido negativo.

Demostración de la hipótesis de la investigación

Ho: No existe Relación entre las Estrategias de Enseñanza Virtual y el Rendimiento Académico de los Alumnos de la Carrera Ciencias de la Educación de la UNISAL Filial Caaguazú, Seco 2, Año 2021.

H1: Existe Relación entre las Estrategias de Enseñanza Virtual y el Rendimiento Académico de los Alumnos de la Carrera Ciencias de la Educación de la UNISAL Filial Caaguazú, Seco 2, Año 2021.

Tabla N° 5: Demostración de la hipótesis de la investigación

| Correlaciones no paramétricas | | | | | | | |
|-------------------------------|--------------------------------|-----------------------------|-----------------------------------------------|---------------------------------|----------------------------------|--------------------------------|----------------------------|
| | | | Estrategias centradas en la individualización | Estrategias de enseñanza grupal | Estrategias trabajo colaborativo | Estrategias de enseñanza Total | Rendimiento del estudiante |
| | Estrategias de enseñanza Total | Coefficiente de correlación | 0,188 | 0,955 | 1,000** | 1,000 | -0,139 |
| | | Sig. (bilateral) | 0,217 | 0,000 | . | . | 0,361 |
| | | N | 44 | 44 | 44 | 44 | 44 |

Considerando los resultados obtenidos de la aplicación de Tau B de Kendall, y teniendo en cuenta el nivel de significancia que es 0,361 y que con P valor menor a 0,05 se rechaza la hipótesis alternativa y se confirma la hipótesis nula.

DISCUSION

Haciendo una comparación con una investigación realizada por Ortega Loayza (2020) titulada **“Impacto del cambio educativo a la modalidad virtual en el rendimiento académico de los estudiantes de la carrera de Administración de Empresas de la Universidad de Piura”**. En la cual se obtuvieron las siguientes conclusiones.

Para la dimensión cambio a la modalidad virtual se utilizaron las dimensiones predisposición a estudiar, carga de trabajo, capacidad pedagógica, recursos tecnológicos e inasistencia a clases como las dimensiones que más caracterizaban esta variable, y se ha podido reunir prueba suficiente para poder afirmar que estas dimensiones fueron las más adecuadas para poder estudiar a la variable, debido a que el nivel de significancia fue mayor a 0.01.

Al mismo tiempo, la selección de la dimensión índice académico para poder medir la variable rendimiento académico en los alumnos de noveno y décimo ciclo de la carrera de Administración de Empresas de la Universidad de Piura fue la más adecuada pues existe una correlación directa.

En cuanto a las variables, se ha obtenido prueba suficiente que permiten afirmar que hay una relación directa entre ellas, es decir, el cambio a la modalidad virtual sí ha influido en el rendimiento académico de la muestra encuestada. Lo cual, se puede demostrar en los resultados de la prueba de hipótesis. (Hipótesis El cambio a la modalidad virtual tiene un impacto significativo en el rendimiento académico de los estudiantes de la carrera de Administración de empresas de la Universidad de Piura).

Finalmente, una vez establecido que el cambio a la modalidad virtual sí impacta directamente en el rendimiento académico, ahora es necesario

explicar por qué esto es importante, y la razón principal es que es en base a esta nueva modalidad que se espera tener resultados académicos positivos de los alumnos y es importante demostrar que los alumnos si han recibido positivamente la enseñanza virtual para alcanzar estos buenos resultados.

Los resultados obtenidos de la Universidad de Piura, no coincide con los resultados de la presente investigación, considerando el rechazo de H1 y la confirmación de H0, que fueron obtenidos de la aplicación de la prueba de hipótesis.

CONCLUSIÓN

El abordaje del enfoque pedagógico del sistema educativo nacional, regional y mundial fue afectado repentinamente con la llegada de la pandemia, en algunos casos en mayor y en otros en menor proporción.

Dentro de ese contexto, Paraguay forma parte de ese conglomerado de países que fueron sorprendido y afectado negativamente en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje en todos los niveles, considerando sus limitaciones, principalmente relacionada a la conectividad y a la preparación académica de los docentes, específicamente en lo que se refiere a la interacción didáctica en el desarrollo de sus labores académicos dentro de la virtualidad.

Teniendo en cuenta las variables pedagógicas mencionadas, se ha llevado a cabo la presente investigación con el fin de obtener importantes conclusiones que puedan aportar informaciones que ayuden a mejorar cada día más el proceso educativo en el entorno virtual.

La investigación se centra en la relación que pueda existir entre, las estrategias de enseñanza virtual que aplica el docente en su acción didáctica y el rendimiento académico.

Las conclusiones obtenidas en la investigación realizada fueron:

En primer término, se puede afirmar que, teniendo en cuenta el nivel de significancia obtenida, si existe relación entre las estrategias centradas en la individualización y el rendimiento académico de los alumnos.

Al respecto de la estrategia de enseñanza centradas en la individualización y el rendimiento académico, se pudo observar en el trabajo de campo que, si bien esta estrategia incide en el rendimiento de algún estudiante en particular, al poner énfasis y atención del docente hacia algún estudiante, con esta estrategia se puede lograr una mayor motivación de ese estudiante en particular, que podría levantar su rendimiento académico. Sin embargo, esto podría producir la desatención del resto de sus estudiantes, que puede resultar en perjuicio del rendimiento académico de la mayoría de los estudiantes.

En conclusión, respecto a la estrategia de enseñanza centradas en la individualización y el rendimiento académico, se podría especificar que conviene esta estrategia, pero solo con casos aislados y en el caso de que el estudiante requiera realmente, porque con la implementación de la misma se puede lograr el mejoramiento del rendimiento académico en particular del estudiante que está pasando por algún problema particular.

De igual manera, del estudio del siguiente objetivo y considerando el nivel de significancia obtenido, se puede afirmar que no existe relación entre las estrategias de enseñanza grupal y el rendimiento académico de los alumnos.

Se tiene que considerar que estas técnicas son muy importantes para la construcción de conocimiento grupal a partir de información suministrada, que si se aplica correctamente la mecánica, considerando que el grupo receptor de la información, tendrá la responsabilidad de realizar actividades en forma individual que después compartirá al grupo en forma de resultados, conclusiones, preguntas, esquemas, por citar algunos ejemplos. Todo con el fin de provocar reacciones en los estudiantes, contrastar y juzgar de manera crítica las respuestas aportadas, que paralelamente serán enriquecidas con

los aportes del grupo. Entre las técnicas tenemos: exposición didáctica, preguntas al grupo, simposio, mesa redonda o panel, entrevista o consulta pública, tutoría pública, tablón de anuncios y exposiciones.

En el tercer objetivo y considerando siempre el nivel de significancia obtenido, se puede afirmar que no existe relación entre las estrategias de enseñanza centradas en el trabajo colaborativo y el rendimiento académico de los alumnos.

Para la aplicación de las estrategias es fundamental el rol del docente para el éxito de las mismas, pues el facilitador debe ser muy claro en relación a las normas que estipula, la estructura de la actividad y realizar el seguimiento y la valoración. Estas estrategias pretenden la construcción de conocimiento en forma grupal empleando estructuras de comunicación de colaboración. Los resultados serán siempre compartidos por el grupo, donde es fundamental la participación activa de todos los miembros de forma cooperativa y abierta hacia el intercambio de ideas del grupo.

En lo relacionado al nivel relación existente, entre las estrategias de enseñanza virtual y el rendimiento académico de los alumnos, se puede afirmar, teniendo en cuenta el coeficiente de correlación obtenido, que el nivel de relación es débil y negativo.

De la manera mencionada, se han demostrados los objetivos de la investigación utilizando el software SPSS 25. Así mismo, en la investigación se ha planteado dos hipótesis (H_0 y la H_1), que luego de ser sometido a pruebas, utilizando también el software SPSS 25, se ha demostrado que, teniendo en cuenta los resultados obtenidos de la aplicación de Tau B de Kendall, y considerando el nivel de significancia y P valor, se rechaza la hipótesis alternativa (H_1) y se confirma la hipótesis nula (H_0), concluyendo, de que no existe relación entre las estrategias de enseñanza virtual y el rendimiento académico de los alumnos de la carrera ciencias de la educación de la UNISAL Filial Caaguazú, Seco 2, Año 2021.

Los docentes universitarios deben entender que la interacción didáctica por medio de los entornos virtuales será permanente, considerando que dicho enfoque pedagógico tiene como uno de sus propósitos, ofrecer flexibilidad, dando al estudiante la posibilidad de estudiar en cualquier momento y desde cualquier lugar mientras posea acceso a una computadora y a Internet, propiciando de esa manera el desarrollo de las competencias necesarias para la sociedad del conocimiento. Además, el entorno virtual de aprendizaje es un espacio virtual donde se brindan diferentes servicios y herramientas que permiten a los participantes la construcción de conocimiento, la cooperación, la interacción con otros, en el momento que necesiten.

RECOMENDACIONES

Se recomienda a la Universidad San Lorenzo, brindar al plantel docente capacitaciones con apoyo y asesoramiento acerca de las estrategias didácticas virtuales, la utilización de las plataformas y el uso de Tics en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para mejorar y aumentar la formación de los docentes en cuanto a las diferentes herramientas tecnológicas.

A los docentes, realizar cursos de capacitación relacionadas al uso y manejo de las herramientas virtuales, para que los mismos puedan aumentar sus conocimientos y habilidades, de tal manera implementarlas durante el desarrollo de clases. Así también se recomienda emplear actividades en donde los alumnos puedan trabajar de manera grupal y colaborativa, de tal forma mejorar el nivel de aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes.

A los estudiantes, que puedan aprovechar el uso de las plataformas virtuales, como así también de las herramientas tecnológicas, para que los mismos puedan adaptarse a esta nueva modalidad y lograr un aprendizaje significativo.

REFERENCIAS

Argandoña, M., García, O., & Barcia, M. (2020). La educación en tiempo de pandemia. Un reto Psicopedagógico para el docente. *Polo del conocimiento*, 30.

Arroyo, Z., Fernández, S., & Barreto, L. (2018). Entornos virtuales de aprendizaje en comunidades de práctica de docentes universitarios del Ecuador. *Revista Ensayos Pedagógicos*.

Asociaciones de Educación a Distancia. (AED). (2015). Asociaciones de educación a distancia: mundiales, regionales y nacionales, sistematización, catalogación y descripción de recursos electrónicos enmarcados en dicha tipología. Publicado por el Centro Universitario de Educación a Distancia de la UNESCO. Recuperado de <http://www.uned.es/catedraunescoead/silviaalgarate/nacionales.htm>

Barrera, V., & Guapi, A. (2018). La importancia del uso de las plataformas virtuales en la educación superior. *Revista Atlante: Cuaderno de Educación y Desarrollo*.

Bello Díaz, Rafael Emilio (2005), Educación Virtual: Aulas sin Paredes. <http://www.educar.org/articulos/educacionvirtual.asp>

Benito, D. (2009). Aprendizaje en el entorno del e-learning: estrategias y figura del e-moderador. RUSC. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 6(2).

Blázquez, F. (2012). El docente de educación virtual. Guía básica. Incluye orientaciones y ejemplos del uso educativo de Moodle. Narcea Ediciones

Castillo, I. (2020). Las plataformas virtuales y el rendimiento académico de los estudiantes de la Unidad Educativa " Mario Cobo Barona". Ambato, Tungurahua, Ecuador: Universidad Técnica de Ambato.

Cisneros, A. (2020). Repercusiones de las clases virtuales en los estudiantes universitarios en el contexto de la cuarentena por COVID-19: El caso de la PUCP. *Propósitos y Representaciones*, 15.

Delgado Fernández, M., Solano González, A. (2009) Estrategias didácticas creativas en entornos virtuales para el aprendizaje. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, vol. 9, núm. 2. Universidad de Costa Rica San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica. Pp. 1- 21

Duarte, M. (2019). Estrategias disposicionales y aprendizajes significativo en el aula virtual. *Revista Educación*.

Froilán, J. y Gisbert, M. (2012). El cambio organizacional en la universidad a través del uso de los campus virtuales desde la perspectiva de los estudiantes. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 40, 75-88

Larripa, E. (2016). Plataformas virtuales: Una nueva forma de enseñar. Universidad de las Riojas, Madrid.

Luz, C. G. M. (2014). Educación y tecnología: Estrategias Didácticas para la integración de las TIC. Editorial UNED.

Michelle, R. (2018). Enfoques de aprendizaje, rendimiento académico y satisfacción de los alumnos de formación en entornos virtuales. *Revista de Medios y Educación*, 93-105.

Montenegro, S., & Fernández, F. (2017). La educación a distancia en entornos virtuales de enseñanza aprendizaje. *Reflexiones didácticas*.

Ortega, L. (2020). Impacto del cambio educativo a la modalidad virtual en el rendimiento académico de los estudiantes de la carrera de Administración de Empresas de la Universidad de Piura (Trabajo de investigación para optar el grado de Bachiller en Administración de Empresas). Universidad de Piura. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Programa Académico de Administración de Empresas. Lima, Perú.

Pérez, G. B., Saiz, F. B. y Miravalles, A. F. (2006). Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. Narcea ediciones

Rosales, O. (2020). Entornos virtuales de aprendizaje en el profesorado en educación primaria. *Revista Científica Internacional*.

Salgado García, E. (2015). La enseñanza y el aprendizaje en la modalidad virtual desde la experiencia de estudiantes y profesores de posgrado. Obtenido de Académica: <https://www.aacademica.org/edgar.salgado.garcia/2.pdf>

Schneckenberg, D. (2004). El e-learning transforma la educación superior. *Educación*, 33, 143-156.

Silvio, J. (2006). Hacia una educación virtual de calidad, pero con equidad y pertinencia. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3(1), 1-14.

Zabalza, M. A. (2012). El estudio de las buenas prácticas docentes en la enseñanza universitaria. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 17.

Delma Ferreira do Nascimento⁹

RESUMO

A qualidade de vida no trabalho tem se posicionado como fator determinante na mensuração da produtividade e qualidade do serviço no ambiente de trabalho. Este artigo é parte da tese de doutorado que traz por título: Qualidade de vida no trabalho de docentes que atuam em escolas públicas na região de fronteira internacional no Município do Oiapoque, Estado do Amapá – Brasil: uma expectativa da saúde do trabalhador. O estudo trouxe por objetivo obter uma visão completa dos fatores que afetam significativamente a qualidade de vida no trabalho do corpo docente. A pesquisa apresenta estudo descritivo e qualitativo, que permitiu conhecer a percepção da qualidade de vida dos professores. Os resultados do estudo mostra que QVT é um fator diretamente relacionado ao grau de saúde/doença e fatores como: longas jornadas de trabalho, baixos salários, discriminação social e pouco reconhecimento, além de ambientes de trabalho vulneráveis marcados pela violência.

Palavras-chave: Produtividade. Qualidade Vida. Trabalho.

ABSTRACT

The quality of life at work has been positioned as a determining factor in the measurement of productivity and quality of service in the work environment. This article is part of the doctoral thesis that has the title: Quality of work life of teachers who work in public schools in the international border region in the Municipality of Oiapoque, State of Amapá - Brazil: an expectation of worker health. The study aimed to obtain a complete view of the factors that significantly affect the quality of work life of the faculty. The research presents a descriptive and qualitative study, which allowed to know the perception of the teachers' quality of life. The results of the study show that QWL is a factor directly related to the degree of health/disease and factors such as: long working hours, low wages, social discrimination and little recognition, in addition to vulnerable work environments marked by violence.

Keywords: Productivity. Quality Life. Job.

⁹**Graduação:** Pedagogia - Universidade do Estado de Santa Catarina, UDESC. **Pós-graduação:** em Educação Especial e Inclusiva, Centro Universitário Internacional, UNINRER, Brasil. **Pós-graduação:** em Psicopedagogia- Faculdade Internacional de Curitiba, Facinter. **Mestrado:** em Magister em Ciências da la Educacion- Universidad Internacional tres Fronteras, UNINTER, Paraguai. **Doutorado:** em Ciências da la Educacion – Universidad Internacional tres Fronteras, UNINTER, Paraguai.

1. INTRODUÇÃO

Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) é um termo multidimensional cujos fundamentos assentam num conjunto de crenças, que vão desde os esforços para aumentar a produtividade, promover o moral, a participação, a dignidade e a motivação dos trabalhadores, até ao fato de eliminar os aspetos disfuncionais da organização hierarquia.

Isso se torna relevante se considerarmos que o trabalho é a atividade à qual se dedica maior tempo, neste caso, a qualidade de vida é um fator diretamente relacionado ao grau de saúde/doença. Da mesma forma, o QVT constitui uma variável que tem impacto direto no desempenho do trabalho, absentéismo e outra série de fenômenos que facilitam a deterioração da eficiência organizacional, o que causa perda de recursos econômicos e aumento das despesas associadas, circunstâncias que no caso dos professores, repercutem na qualidade do ensino ministrado, de modo que a mensuração da QV contribuiria para a melhoria dos ambientes de trabalho por meio da promoção do trabalho decente e do aumento da eficiência do processo educativo.

Sobre o QVT dos profissionais dedicados à docência na educação básica e no Ensino Médio pouco se sabe, embora várias investigações realizadas no País entre os anos de 2000 e 2022, tenham como elemento comum que os professores estão sujeitos a condições precárias no ambiente laboral, marcadas por sobrecarga de trabalho, número excessivo de alunos em sala de aula, longas jornadas de trabalho muitas vezes não reconhecidas ou não remuneradas, baixos salários, discriminação social e pouco reconhecimento, além de ambientes de trabalho vulneráveis marcados pela violência.

Por sua vez, os estabelecimentos de ensino em grande parte não possuem infraestrutura, pessoal, recursos educacionais e econômicos necessários para realizar o processo educacional satisfatório. Esse contexto

mostra que existem graves deficiências que afetam direta ou indiretamente a QVT, fato relevante se considerarmos que o processo ensino-aprendizagem só pode ser eficaz se quem o ensina, ou seja, os professores, o fizer em condições adequadas.

Enquanto isso, a educação brasileira ainda se destaca por apresentar uma realidade docente com aspectos críticos, como a falta de espaços sanitários adequados, mobiliário inadequado, material de trabalho insuficiente e inadequado, o que gera sobrecarga ergonômica e aporte informal de recursos pelos próprios educadores.

Por outro lado, as condições sociais de trabalho destacam-se pela falta de apoio dos atores do processo educativo, (Sistema Educacional de Ensino, etc.), que constitui fator de sobrecarga para a realização da tarefa pedagógica, a que se soma pela invasão do trabalho docente em direção ao descanso e ao espaço doméstico. Nesse sentido, de modo geral, existe um perfil docente que responde por desconfortos relacionados, principalmente, à prevalência de doenças crônicas, altas demandas ergonômicas e desgaste da saúde mental, de modo que responder a essas circunstâncias torna-se uma necessidade preponderante que deve abranger também o desenvolvimento de reformas educacionais, que além de solucionar problemas relacionados à sua qualidade, garantam e promovam a saúde do professor, pois é impossível conceber melhorias na qualidade educacional sem melhorando QVT.

Nesse sentido, a presente investigação, no contexto da saúde do professor, visa visibilizar o grau de satisfação percebido em relação à situação de trabalho vivenciada pelos docentes, apoiar a promoção da criação de ambientes de trabalho saudáveis e contribuir para a elaboração de políticas educacionais, bem como de saúde pública, a fim de preservar e promover a saúde dos docentes. Com base no exposto, o objetivo deste trabalho foi obter uma visão completa dos fatores que afetam significativamente a qualidade de vida no trabalho do corpo docente.

2. CONCEITO DE QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO

A qualidade de vida no trabalho (QVT) conforme coloca Oliveira (2018), é um conceito que surgiu em meados da década de 1970 como uma necessidade de humanizar os ambientes de trabalho com ênfase no desenvolvimento dos recursos humanos e na melhoria da qualidade de vida, que deu origem à qualidade de vida dos trabalhadores, movimento da vida no trabalho e da qualidade do emprego.

Segundo Nunes (2017, p. 67), a QVT tem várias origens: “até antes de 1933, quando terminaram os estudos de Hawthorne, a gestão nas empresas era realizada segundo um modelo clássico de tipo militar”, em que a divisão do trabalho se baseava em tarefas fragmentadas e rotineiras (a divisão do trabalho pela sua expressão máxima) com uma abordagem economicista ou utilitarista, cujos lucros visavam maximizar os benefícios econômicos das empresas.

De acordo com Fonseca (2017), o movimento QVT surge principalmente em países desenvolvidos e diante de múltiplas demandas trabalhistas, o que fez com que as organizações vissem a necessidade de realizar mudanças graduais e até mesmo desenvolver programas de QVT.

Cabrito (2019) explica que Geert Hofstede em 1979 referiu-se à QVT como a terceira revolução industrial: a primeira revolução industrial foi quando o desenvolvimento de máquinas substituiu o esforço físico dos trabalhadores, a segunda revolução foi caracterizada pela substituição do processo mental dos trabalhadores por meio de computadores e outras tecnologias, e a “terceira revolução é o aprimoramento do QVT para alcançar a humanização do trabalho” (CABRITO, 2019, p, 67).

Ao longo do século XX, Costa (2016) explica que a QVT foi considerada como um processo voltado para a satisfação das necessidades dos trabalhadores e como uma série de práticas organizacionais voltadas para alcançar o bem-estar no trabalho, considerada como uma estratégia necessária para o crescimento, competitividade e complexidade das

organizações. Além disso, o QVT tem sido focado no nível individual em consideração aos níveis de satisfação, motivação e bem-estar dos trabalhadores. Para Dourado (2017):

[...] A QVT caracteriza-se por ser um construto com dificuldades teóricas para sua conceituação, de natureza bipolar (objetivo vs. subjetivo) e multidimensionalidade complexa. Em essência, o QVT tem dificuldade em ser claramente definido, pois por suas características de subjetividade e multidimensionalidade depende das percepções que os trabalhadores têm de sua experiência de trabalho (DOURADO, 2017, p, 65).

Conforme o autor, existe uma imprecisão da definição de QVT, a falta de suporte teórico e científico para defini-la e a abordagem individual versus organizacional a que se dirige. De tal forma, que esses autores consideram que tal variável passou por seis etapas em que a QVT é definida como variável, abordagem, método, movimento, tudo e ao mesmo tempo.

Autores como Araújo (2022) aponta que o QVT é um conceito amplo e heterogêneo, difuso, ambíguo e controverso, características que dificultam seu alcance e significado, e o fazem cair em um vácuo conceitual. Além das dificuldades em sua definição, a QV tem sido equacionada com variáveis como bem-estar, satisfação no trabalho e até mesmo felicidade.

Segundo Carro (2016), a QV é um conceito multidimensional e está relacionado a todos os aspectos do trabalho que podem ser relevantes para a satisfação, motivação e desempenho no trabalho. Conforme apontado por esses autores, a QVT é um processo dinâmico e contínuo em que a atividade laboral é organizada objetiva e subjetivamente em seus aspectos operacionais relacionais para contribuir para o desenvolvimento mais completo do ser humano. O autor acrescenta ainda que, o construto QVT tenta conciliar os aspectos do trabalho relacionados à experiência do trabalhador e os objetivos organizacionais integrados em dois grupos: a) aspectos relacionados ao ambiente onde o trabalho é realizado e b) aspectos que têm que fazer com a experiência psicológica dos trabalhadores.

Pela mesma razão, Guerrón (2016) apontam que o objetivo do QVT está focado em alcançar uma maior humanização do trabalho por meio da

concepção de postos de trabalho mais ergonômicos, condições de trabalho mais seguras e saudáveis, além de organizações mais eficientes, democráticas e participativas que são capazes de satisfazer as necessidades e demandas de seus membros, bem como oferecer-lhes oportunidades de desenvolvimento profissional e pessoal.

Iosif (2017) refere-se ao quão favorável ou desfavorável o ambiente de trabalho representa para os trabalhadores, a fim de alcançar sua satisfação de necessidades e bem-estar, melhorar seu desempenho, bem como atingir os objetivos da organização. Para definir o QVT, é importante considerar a multiplicidade de suas dimensões e perspectivas (objetivas e subjetivas).

Klauck (2018) considera que o QVT é um conceito multifacetado e um construto multidimensional que se tornou mais importante devido às crescentes demandas do ambiente enfrentadas por empresas, organizações e negócios em várias partes do mundo, o que tem despertado amplo interesse de muitas disciplinas e profissões. Além disso, segundo o autor, o interesse em delimitar conceitual e operacionalmente o significado da TVC tem gerado um grande número de estudos e investigações que visam identificar as possíveis variáveis que afetam a vida no trabalho.

Cabe destacar que Oliveira (2018) considera que as definições de QVT identificadas na literatura se dividem em três grupos: a) definições clássicas voltadas para o trabalhador, b) definições voltadas para a organização etc.) definições recentes. No entanto, vários autores sustentam que não há consenso quanto à definição desse construto, porém, identifica-se que há uma concordância de que é aquele com dimensões objetivas e subjetivas que possuem uma relação indissociável com a qualidade de vida.

O conceito de qualidade segundo Fonseca (2017), aplicado ao ensino refere-se a um conjunto de características que permitem reconhecer um programa ou uma instituição acadêmica de algum tipo e fazer um julgamento sobre como nessa instituição ou programa determinado serviço é prestado em relação à sua qualidade, sua natureza. No âmbito do ensino-

aprendizagem, no quadro da chamada "educação globalizada", os centros educativos têm o desafio de oferecer serviços com elevados padrões de qualidade, de serem flexíveis, dinâmicos e capazes de satisfazer uma procura multicultural e mutável de acordo com as necessidades do ambiente socioeconômico.

Segundo Teixeira (2019) a Qualidade de Vida é a percepção do sujeito sobre sua posição na vida, no contexto da cultura e sistema de valores em que vive, e em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e interesses:

[...] Os interesses são a razão da vida das pessoas, e comumente um dos interesses da população trabalhadora é o aspecto econômico, o bem-estar e a satisfação pessoal de viver bem. No caso dos professores do ensino, despertam o interesse pela qualidade de vida na perspectiva do desenvolvimento de potencialidades (TEIXEIRA, 2019, p. 45).

Nesse entendimento, a satisfação no trabalho mostra resultados encorajadores em relação à satisfação profissional. Dessa forma, a qualidade de vida no trabalho (QVT) refere-se ao grau de satisfação pessoal e profissional que os trabalhadores percebem no contexto de seu desempenho no trabalho e em seu ambiente de trabalho. A QVT é determinada pelo tipo de direção e gestão, pelas condições de trabalho, remuneração, atração e interesse pelas atividades realizadas, bem como pelo nível de realização e desenvolvimento individual e da equipe.

Portanto, dependerá de múltiplos aspectos físicos, ambientais e psicológicos que gerem satisfação no trabalho e felicidade entre os docentes, agregando o que se refere ao bem-estar comum, para uma inter-relação em um ambiente de convivência e confiança entre eles e a instituição, contribuindo para a geração de resultados positivos. Isso indica a importância de conhecer as dimensões que influenciam a LVC, uma vez que o trabalho é uma atividade humana e coletiva que requer diversas contribuições.

2.1. Satisfação no trabalho e qualidade de vida profissional

As mudanças na sociedade segundo Iosif (2017), têm levado esses profissionais da educação a se adaptarem e às suas práticas pedagógicas, a fim de atender às novas demandas da sociedade dita moderna, globalizada e com uma perspectiva diferenciada de outros séculos. No cenário de transformações sociais, fica evidente a busca pela melhoria da qualidade na educação e, conseqüentemente, destaca-se um olhar voltado para a satisfação profissional da classe docente, que desempenha papel decisivo na tarefa de educar, pois o nível de satisfação no trabalho tem sido constantemente relacionado ao nível de desempenho dos professores e sua eficácia no alcance dos objetivos educacionais.

Dourado (2017) sobre a satisfação no trabalho que interfere no desempenho do indivíduo em sua atividade ocupacional, entende-se que níveis mais elevados de satisfação no trabalho, apresentados pelos professores, podem produzir melhores resultados escolares, obtidos pelos alunos, o que é um aspecto fundamental no contexto do ensino, uma vez que o desempenho docente tem impacto direto na aprendizagem e no sucesso dos alunos.

No entanto, Fonseca (2019) explica que a docência parece aos poucos perder sua referência na esfera social, o que desencadeia certo demérito dessa profissão e desestimula os professores a exercerem. A satisfação no trabalho é caracterizada como uma variável de natureza emocional ou afetiva, que decorre da avaliação das condições psicossociais de trabalho e da conseqüente atitude do trabalhador em relação a essas condições, o que representa " a soma dos diferentes sentimentos que o trabalhador expressa em relação à sua atividade laboral" (FONSECA, 2019, p. 83).

No que diz respeito à satisfação no trabalho docente, Araújo (2022) coloca que é entendida como substrato relacional ou emocional, é importante compreender como se estabelece a relação positiva ou negativa do professor com a profissão e como se caracterizam os sentimentos comunicados pelos

professores em relação aos diferentes aspectos relativos à exercício do trabalho docente e pedagógico.

Para Klauck (2018), as mudanças na sociedade têm levado esses profissionais da educação a se adaptarem e às suas práticas pedagógicas, a fim de atender às novas demandas da sociedade dita moderna, globalizada e com uma perspectiva diferenciada de outros séculos. No cenário de transformações sociais, fica evidente a busca pela melhoria da qualidade na educação e, conseqüentemente, destaca-se um olhar voltado para a satisfação profissional da classe docente, que desempenha papel decisivo na tarefa de educar, pois o nível de satisfação no trabalho tem sido constantemente relacionado ao nível de desempenho dos professores e sua eficácia no alcance dos objetivos educacionais.

Segundo Cabrito (2019), levando em conta que a satisfação no trabalho interfere no desempenho do indivíduo em sua atividade ocupacional, entende-se que níveis mais elevados de satisfação no trabalho, apresentados pelos professores, podem produzir melhores resultados escolares, obtidos pelos alunos, o que é um aspecto fundamental no contexto do ensino, uma vez que o desempenho docente tem impacto direto na aprendizagem e no sucesso dos alunos.

No entanto, a docência parece aos poucos perder sua referência na esfera social, o que desencadeia certo demérito dessa profissão e desestimula os professores. Para Teixeira (2019), a satisfação no trabalho é caracterizada como uma variável de natureza emocional ou afetiva, que decorre da avaliação das condições psicossociais de trabalho e da conseqüente atitude do trabalhador em relação a essas condições, o que representa " [...] a soma dos diferentes sentimentos que o trabalhador expressa em relação à sua atividade laboral" (TEIXEIRA, 2019, p. 83).

No que diz respeito à satisfação no trabalho docente, Carro (2016) explica que é de suma importância compreender como se estabelece a relação positiva ou negativa do professor com a profissão e como se

caracterizam os sentimentos comunicados pelos professores em relação aos diferentes aspectos relativos à exercício do trabalho docente e pedagógico.

[...] É bastante claro que abordar a questão da qualidade de vida no trabalho implica aderir à agenda da globalização, atribuindo ao capital humano um papel que o reivindica e o coloca como protagonista do processo de trabalho, o que exige a geração de condições adequadas para o desempenho ótimo de sua atividade (CARRO, 2016, p. 78).

Da mesma forma, percebe-se uma grande preocupação em conhecer o QVT e sua relação com o bem-estar, é necessário avaliar a forma como o trabalho docente é realizado, em um contexto de mudança.

No mesmo caminho, Guerrón (2016) aborda a questão da QV de professores, resgatando os indicadores referentes à sua realidade de trabalho e comparando-os com variáveis sociodemográficas. O resultado indica tempo limitado para a vida pessoal em decorrência de cargas de trabalho pesadas, estresse, sobrecarga, pressa, baixa satisfação com o salário, entre outros, o que afeta sua QV.

Oliveira (2018), realizou um estudo no qual concluiu que, independentemente do sexo, salário ou situação laboral dos professores universitários, a saúde é o principal fator que modifica o maior número de itens de qualidade de vida. Na mesma lógica, e transferindo o estudo para o caso dos professores do Ensino Fundamental, destaca a necessidade de avaliar os aspectos, bem como o bem-estar desse público, no exercício do construto "qualidade de vida", destacando o componente subjetivo como determinante.

Cabrito (2019) explica que a alta prioridade que representa medir a produtividade dos professores e a qualidade do serviço e sua importância sobre as dimensões que impactam o desempenho e cujos resultados devem ser considerados como uma oportunidade para melhorar.

Vale acrescentar o estudo de Costa (2016), que, com o objetivo de descrever a QVT de professores que trabalham em nível superior, em que obteve resultados que apontam para uma boa qualidade de vida no trabalho, com dimensões que requerem intervenção institucional.

Outra investigação é a realizada por Araújo (2022), que, por meio de um estudo descritivo, transversal e analítico, analisou diversas dimensões. O instrumento utilizado por ele conseguiu se posicionar gerando condições de validade e confiabilidade para mensurar a qualidade de vida no trabalho. Nessa pesquisa realizada, há poucas evidências sobre o estudo da qualidade de vida no trabalho vivenciada pelos trabalhadores, muito menos, sobre aquela percebida em professores universitários de instituições públicas de ensino superior, cuja realidade de trabalho não é alheio ao que predomina nos diferentes cenários universitários e que foi revisto anteriormente.

2.2. Qualidade de Vida no Trabalho Docente

Rodríguez (2016) explica sobre as condições de trabalho docente que se transformaram nos últimos anos como resultado das reformas trabalhistas e educacionais decretadas a partir do modelo neoliberal de desenvolvimento, que promove a privatização dos serviços sociais, a flexibilização do trabalho (subcontratação, terceirização, perda da estabilidade do emprego), sistema de financiamento da educação sob demanda (avaliando cobertura e eficiência), falta de financiamento da educação (principal queixa dos protestos de professores e alunos), avaliação constante dos processos educacionais que são medidos por meio de indicadores e metas, o que gerou uma mercantilização da educação e onde as características de gestão do setor privado (racionalização administrativa) são transferidas para o setor público, que deve ser igualmente produtivo, eficiente e de qualidade.

Para Iosif (2017) o modelo neoliberal também tem impactado o setor educacional, principalmente no aspecto contratual, uma vez que atualmente os professores não são favorecidos no gozo de contratos estáveis e com remuneração econômica compatível com o exercício da docência.

Segundo Nunes Júnior (2017), as instituições de ensino devem orientar suas ações, desenvolvendo metas que consigam proporcionar qualidade de vida, satisfazer as necessidades dos colaboradores, sendo fator fundamental

para o sucesso de seus processos de trabalho e a integração dos seus trabalhadores para a excelência institucional. Cabe destacar que a questão da QVT de professores tem sido investigada, o interesse tem aumentado, enfatizando as condições de trabalho e seu impacto negativo na saúde física e mental dos educadores.

Segundo Davoglio, Lettnin e Baldissera (2015), os professores são peças-chaves na busca de uma educação de qualidade e crítica. Sob esta ótica, tais pesquisadores defendem a ideia de que o desafio emergente que a educação imprime, tendo como base o equilíbrio entre as metas qualitativas e quantitativas demonstram a necessidade urgente de cuidar, com zelo, de nossos professores, pois, são eles o núcleo que fomenta o conhecimento e o pensamento crítico na educação e na formação das pessoas.

[...] Como profissão, a docência configura-se como atividade complexa, interativa e multidimensional, envolvendo diversidade de tarefas e atuações, agrupadas em quatro grandes categorias: (1) essenciais (quase sempre obrigatórias e de caráter não quantificável) que giram em torno da relação com os alunos e com o processo de ensino e aprendizagem; (2) relação com pares; (3) formação e desenvolvimento profissional, (4) participação na gestão e organização escolar. Portanto, não está fundamentada apenas pela lógica racional, mas mantém especial ênfase na interação humana e em todas as especificidades dela decorrentes, demandando dos professores equilíbrio contínuo, tanto físico como psíquico, social e espiritual, refletindo na sua percepção de qualidade de vida (DAVOGLIO, LETTNIN, & BALDISSERA, 2015, p. 147).

A interação docente com o trabalho interfere diretamente no seu estado físico e mental e, por consequência, na sua Qualidade de Vida – QV. Por Qualidade de Vida, segundo a Organização Mundial de Saúde (WHO), define-se como:

[...] uma percepção individual da posição do indivíduo na vida, no contexto de sua cultura e sistema de valores nos quais ele está inserido e em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações. É um conceito de alcance abrangente, afetado de forma complexa pela saúde física, estado psicológico, nível de independência, relações sociais e relações com as características do meio ambiente do indivíduo (WHO, 1993, p. 43).

Sob a ótica de Minayo, Hartz e Buss (2000) o conceito de QV compreende “o grau de satisfação encontrado na vida familiar, amorosa, social

e ambiental e a própria estética existencial” (p. 08). Com esta definição, pode-se compreender dois aspectos relevantes da QV: a sua subjetividade, pois a QV é uma percepção individual própria do estado de saúde da pessoa, e a multidimensionalidade, que está associada com dimensões do bem-estar da pessoa com os aspectos não-médicos do contexto de vida (Silveira et al., 2011, p. 116).

A Qualidade de Vida vem, cada vez mais, ganhando espaço nos estudos científicos da atualidade, porém, seu emprego é complexo e requer dos investigadores que possam superar dois grandes desafios quais sejam: 1) definir a QV como constructo conceitual e operacional; 2) buscar maneiras de medi-las com uso de metodologias adequadas. A importância de se reconhecer a QV como um constructo científico se baseia no fato de que somente desta forma ela será aceita pelas áreas do conhecimento que a utilizam em suas leituras de seus impactos no mundo profissional (DAVOGLIO, & LETTNIN, 2015). A partir dessas definições é que se pensa em como mensurar a QV, o que pode ocorrer de forma específica ou unitária:

[...] Entende-se, a partir dessas conceituações, que as metodologias para avaliar a QV não são unitárias, sendo classificadas como medidas específicas e medidas genéricas. As medidas específicas, como o nome já evidencia, são recomendadas para avaliar a QV em determinadas populações (crianças, idosos, gestantes, trabalhadores) ou em grupos com um determinado diagnóstico de doença ou condição específica, como HIV, dor lombar, depressão, etc. Já as genéricas são utilizadas para estabelecer comparações e associações entre diferentes populações ou aspectos determinados, como hábitos e estilos de vida, tipos de profissões, tipos de transtornos ou patologias, grupos demográficos, entre outros (DAVOGLIO, LETTNIN, & BALDISSERA, 2015, p. 148).

Um campo específico da QV denomina-se Qualidade de Vida no Trabalho - QVT, onde, segundo Ribeiro e Santana (2015) é um tema cada vez mais destacado no mundo do trabalho, pois, trata-se de um programa que objetiva facilitar e satisfazer as necessidades do trabalhador durante o desenvolvimento de suas atividades no ambiente de trabalho, tendo como aspecto principal o fato de que a motivação das pessoas no trabalho está totalmente relacionada com a sua satisfação no ambiente de trabalho oferecido pelas organizações.

Rodrigues (1994, p. 03) comenta que “o empregado que possui uma vida familiar insatisfatória, tem o trabalho como o único ou maior meio para obter a satisfação de muitas necessidades, principalmente as sociais”, desta forma, o trabalho possui um peso fundamental para a vida pessoal e familiar do trabalhador, assim, uma situação de desequilíbrio no ambiente de trabalho, como baixos salários ou serviços insalubres, é suficiente para provocar desequilíbrios na QVT dos trabalhadores, daí sua importância em poder mensurá-la e acompanhá-la sempre, afim de elaborar estratégias de combate aos baixos níveis de QVT, aumentando a produtividade e a satisfação com o trabalho.

Segundo Lima *et al.* (2015) os estudos sobre QVT podem proporcionar aos seus colaboradores mais resistência ao estresse, estabilidade emocional, motivação e mais eficiência no trabalho. Assim melhora o relacionamento pessoal, propiciando menos rotatividade, diminui o número de acidentes e reduz o custo com saúde assistencial, melhorando, conseqüentemente, os resultados no ensino e aprendizagem. Uma Qualidade de Vida no Trabalho mensurada em todas as suas dimensões deve levar em conta as seguintes conceituais. Na nossa pesquisa o foco e o contexto das questões levadas por ocasião da aplicação do instrumento oficial questionário TQWL-42, OBSERVAM TAIS CATEGORIAS. Que veremos na sequêcia são mostrados os aspectos deste documento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que para a obter maior satisfação quanto à qualidade de vida no trabalho dos docentes, deve levar em consideração as características do trabalho e os anos de serviço, aspecto que afeta a qualidade acadêmica e a produção científica.

Dentre as contribuições inéditas para a comunidade científica e educacional, destaca-se que é um ponto de partida sobre a qualidade de vida no trabalho dos professores, que devem buscar o equilíbrio constante para

seu bem-estar e para isso é necessário ter evidências para implementar propostas de intervenção que visem a sua melhoria.

Outro aspecto a considerar é que as evidências empíricas aqui apresentadas, importa acrescentar que a QVT implica àqueles elementos inerentes a ele como condições ambientais, organização do trabalho, conteúdo do trabalho, horários, salário, saúde e segurança ocupacional, ritmo de trabalho, entre outros.

Portanto, a QVT, implica, ao longo dos anos de labor, ter uma abrangência micro, ou seja, focar nas percepções e formas de vivência do trabalhador sobre seu ambiente de trabalho. Uma macro análise, implica considerar todo o sistema organizacional. O escopo delimitará as ações e indicadores a estabelecer em relação aos aspectos do ambiente de trabalho, ou o subjetivo, que enfatiza a avaliação do próprio trabalhador.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A. B. **Monitoramento Da Qualidade Da Educação: Avaliação E Controle Do Trabalho Educativo**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, [S. l.], v. 38, n. 00, 2022. DOI: 10.21573/vol38n12022.110713. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/110713>. Acesso em: 12 out. 2022.

CABRITO, Belmiro Gil. **Avaliar a qualidade em educação: avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê?**. Cadernos CEDES [online]. v. 29, n. 78], pp. 178-200. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000200003>>. Epub 23 Nov 2019. ISSN 1678-7110. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000200003>. Acessado 5 Outubro 2022.

CARRO, M. S.; Hernández, T. L.; Lima, J. N. e Corona C, S. **Gestión educativa y calidad de formación profesional en la Facultad de Educación de la UNSACA**. Tesis de Licenciatura, Lima-Perú, 2016.

COSTA, Cintia da. **O tema da qualidade no Plano Nacional de Educação (2014-2024) /Dissertação de Mestrado – Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2016.**

DOURADO, Luiz Fernando; **A qualidade da educação**: conceitos e definições. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017.

FONSECA, Marília. **Políticas Públicas Para a Qualidade Da Educação Brasileira**: desempenho docente. Cad. Cedes, Campinas vol. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2019. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

GUERRÓN, S. e Pérez, L. M.. **Calidad educativa y deserción escolar**. Machala: Universidad Técnica de Machala, 2016.

IOSIF, Ranilce Mascarenhas Guimarães. **A qualidade da educação na escola pública e o comprometimento da cidadania global emancipada**: implicações para a situação da pobreza e desigualdade no Brasil / Ranilce Mascarenhas Guimarães Iosif. - Brasília, 2017. <https://core.ac.uk/download/pdf/33531429.pdf>. Acesso, 2022.

KLAUCK, Giseli Aparecida Caparros. **Indicadores de Qualidade de Ensino: estudo em escola destaque no Ideb Dourados – MS 2018**. <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/Giseli%20Aparecida%20Caparros%20Klauck.pdf>. Acesso, 2022.

NUNES JÚNIOR, José Edson Ferreira. **Perfil da qualidade docente e desempenho docente na educação básica brasileira** / José Edson Ferreira Nunes Júnior. - 2017.

OLIVEIRA, Maria Eliza Nogueira. **Qualidade da educação escolar**: discursos, práticas e representações sociais / Marília, 2018.

RODRÍGUEZ, Acosta, M., & Guerrón Torres, M., & Pérez Navío, E. Desarrollo de competencias docentes en la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE-Ecuador. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(2), 218-236, 2016. recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56746946012>. Acesso, 2022.

TEIXEIRA Tatiane. **Fatores Que Influenciam O Desempenho Docente da Pós-Graduação Stricto Sensu na área de Engenharias III No Brasil**. Dissertação - Engenharia de Produção, do Programa de Pós-Graduação de Engenharia de Produção, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. PONTA GROSSA 2019. [file:///C:/Users/roann/OneDrive/Documentos/DOCUM/Orienta%C3%A7%C3%A3o%202022/Jayne%20doutorado/Port/PG PPGEP M Teixeira,%20Tatiane 2019.pdf](file:///C:/Users/roann/OneDrive/Documentos/DOCUM/Orienta%C3%A7%C3%A3o%202022/Jayne%20doutorado/Port/PG%20PPGEP%20M%20Teixeira,%20Tatiane%202019.pdf). Acesso, 2022.

IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA DO HANDEBOL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Pedro Adrebal Sousa Sobrinho¹⁰

Edvânia Albuquerque Feitosa¹¹

RESUMO

Este artigo é parte da dissertação de mestrado intitulada: Avaliação da agilidade de escolares que praticam Handebol nas aulas de Educação Física na “Escola Estadual Gabriel de Almeida Café em Macapá - AP”. O estudo tem por objetivo analisar a contribuição do esporte em relação as valências relacionadas à prática do handebol. Foi desenvolvido um estudo qualitativo, descritivo e bibliográfico. O resultado do estudo apontou que a prática de um esporte exige o máximo desempenho de quem o pratica, em todos os campos físico, técnico, tático e psicológico, independentemente da idade ou categoria, pois traz benefícios que encaminha para desenvolver hábitos saudáveis que fiquem impregnados na criança por toda a vida.

Palavras-chave: Handebol. Educação Física. Agilidade.

ABSTRACT

This article is part of the master's dissertation entitled: Assessment of the agility of schoolchildren who practice Handball in Physical Education classes at “Escola Estadual Gabriel de Almeida Café in Macapá - AP”. The study aims to analyze the contribution of sport in relation to the valences related to the practice of handball. A qualitative, descriptive and bibliographic study was developed. The result of the study showed that the practice of a sport requires maximum performance from those who practice it, in all physical, technical, tactical and psychological fields, regardless of age or category, as it brings benefits that leads to the development of healthy habits that are impregnated in the child for life.

Keywords: Handball. PE. Agility.

¹⁰**Graduação:** Licenciatura em Educação Física” (Faculdade Integrada do Ceará - FIC); **Pós-graduação:** Educação Física” (Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Marabá); **Mestrado:** “Treino Desportivo” (Universidade Lusófona - Portugal); pedroaderbal@hotmail.com

¹¹**Graduação:** Licenciatura Plena em Educação Física (Universidade de Pernambuco - UPE); **Pós-graduação:** Educação Física para Pessoas com Deficiências - (Universidade de Pernambuco - UPE); **Pós-graduação:** Educação Física” (Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Marabá); **Mestrado:** “Treino Desportivo” (Universidade Lusófona - Portugal). edvaniafeitoza@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

Nos esportes coletivos, o treinamento da condição física, além de melhorar as habilidades condicionais, deve estimular os processos cognitivos do jogador e sua agilidade Miranda (2012) afirma que "as bases para o início adequado do processo formativo na atividade física e esportiva do educando, é a detecção oportuna de suas potencialidades biofísicas, a partir das quais contribui para o desenvolvimento e a aquisição de outras habilidades.

O esporte exige o máximo desempenho de quem o pratica, em todos os campos físico, técnico, tático e psicológico, independentemente da idade ou categoria. Os muitos benefícios da atividade física são bem conhecidos e, por isso, devemos incentivá-la desde cedo, principalmente durante o período da escolaridade obrigatória, a fim de promover hábitos saudáveis que fiquem impregnados na criança por toda a vida (DIAS, 2020).

Além disso, encontramos-nos numa sociedade em que problemas como o sedentarismo ou a obesidade infantil são cada vez mais frequentes. Portanto, não se trata apenas de se exercitar para obter melhor desempenho acadêmico, mas também conscientizar os alunos de que a atividade física proporciona múltiplos benefícios para a saúde integral, além de contribuir para o desenvolvimento da sua capacidade motora, física, além de desenvolver outras aptidões desde os mais simples aos mais complexos.

São várias as contribuições do esporte por meio da Educação Física, que geram mudanças na condição física e intelectual do aluno. Por outro lado, a prática do handebol traz sua importância por meio das valências físicas voltadas para esse esporte, em que o educando desenvolve sua agilidade, velocidade, flexibilidade, força e resistência dentre outras. Portanto, é necessário que meninos e meninas façam atividade física no tempo livre, indo para atividades extracurriculares. Dessa forma, se envolvem na prática motora trabalhando os diferentes segmentos corporais. Além disso, permitem conviver com pessoas da mesma idade ou semelhantes e adquirir valores, atitudes e conhecimentos diferentes, alcançando assim o

desenvolvimento integral. O estudo tem por objetivo analisar a contribuição do esporte em relação as valências relacionadas à prática do handebol.

2. HANDEBOL:

O handebol caracteriza-se por ser composto tanto por ações de execução rápida quanto de intensidade máxima, que exigem as qualidades de força e velocidade, bem como ações de menor intensidade onde é necessária resistência. Seguindo essa ideia, Matsumoto (2018), afirma que os principais objetivos da condição física no handebol devem permitir que o pratica seja capaz de realizar esforços de alta duração e grande intensidade com eficiência, mas também, deve ser capaz de realizá-los como quantas vezes forem necessárias com a mesma eficácia.

Na opinião Dias (2020), o Handebol é um esporte coletivo cujo objetivo final é alcançar, por meio de elementos técnicos e táticos, tanto individuais como coletivos procedimentos táticos coletivos, alcançar superioridade numérica sobre o adversário e defender-se dele. Por outro lado, o autor o define como um esporte sociomotor de cooperação/oposição, desenvolvido em um espaço padronizado e de uso comum pelos participantes, que intervêm simultaneamente na mobilidade e cujo objetivo é introduzir a bola na baliza adversária, utilizando os meios permitidos no regulamento. Para Matsumoto (2018) o Handebol

[...] A partir das utilidades das formas jogadas, os exercícios podem ser transformados em um deles simplesmente como uma estratégia didática que é disponibilizada para a prática de atividades prévias ao jogo, permitindo conhecer e praticar as diferentes performances motoras que lhe são exigidos, com a simples introdução de um elemento lúdico e competitivo como atividade mediadora não só para atingir plenamente os objetivos educacionais, mas também os técnicos e táticos (MATSUMOTO, 2018, p. 67).

Conforme expõem o autor, o handebol contribui para alcançar o aprendizado das habilidades esportivas a partir da aula de Educação Física, que segundo Carneiro Filho (2017), o professor deve buscar uma forma adequada de proporcionar experiências diversas desde experiências

lúdicas, experiências técnicas e experiências mais complexas, táticas a partir de uma sistematização processo composto por exercícios progressivos e ordenados. Nesse sentido, este pode ser entendido como um processo organizado e sistemático de aprimoramento técnico, tático e físico em seus aspectos morfológicos e funcionais, impactando diretamente na capacidade de o aluno se expressar como um ser humano em formação, avançando em sua socialização e desfrutando alegremente das atividades físicas.

Segundo Miranda (2012, p. 67) aponta que a prática do handebol contribui com as formas lúdicas: “aquelas ações que, delineadas com sentido didático do brincar, retomam movimentos que o ser humano adquire naturalmente em seu desenvolvimento e que se realizam espontaneamente”. Segundo os autores, a aprendizagem por meio de formas lúdicas apresenta implicações pedagógicas relevantes, dentre elas a sistematização e melhoria da aprendizagem, onde os alunos sempre enfrentam novos desafios a partir da complexidade de suas interações simultâneas e aleatórias.

Da mesma forma, Matsumoto (2018) assegura que o trabalho com prática exercida por meio do handebol traz um desenvolvimento técnico e tático para todas as idades onde inúmeras incertezas são superadas durante a implementação na etapa de treinamento básico da concepção tática geral, oportunizando trabalhar os parâmetros espaço-temporais, que consolida-se muito melhor através dos exercícios específicos, em que envolve o desenvolvimento da agilidade, demandas motoras, cuja finalidade essencial é contribuir para a formação integral da personalidade dos alunos.

Especificamente Carneiro Filho (2017) coloca que o jogo não está apenas assumindo um esquema posicional, mas também o uso de habilidades esportivas e a tomada de decisão dos alunos, portanto, aprender a partir de um esquema funcional permite adquirir uma lógica de jogo. e não correr atrás da bola sem saber para onde mover, o essencial é aprender os princípios táticos que nela se apresentam e as habilidades e agilidades necessárias para resolver a tarefa a partir de um conflito cognitivo que produz a reconstrução

do conhecimento, mas de uma forma mais aberta e não -maneira estereotipada.

Para Carneiro Filho (2017) o handebol é uma modalidade esportiva complexa que depende de muitos fatores e condições coletivas e individuais onde as constantes mudanças no caráter do jogo dependem das interconexões criadas pela cooperação com os companheiros e pela oposição conjunta dos adversários. Por essa razão, modelos alternativos atualmente propõem o ensino por meio de jogos variados em todas as fases de idade, independentemente das características e classificações do desenvolvimento e maturação dos indivíduos.

Do ponto de vista de Dias (2020), o handebol permite ao professor conhecer as características essenciais do grupo de alunos para poder projetar o seu treino geral e desportivo, em particular quando consegue definir as atitudes e sentimentos, componentes da equipe na solução dos problemas que surgem, apresentando durante o processo de aprendizagem, a partir de seus conhecimentos teóricos, com sua capacidade de orientar para melhorar os resultados individuais em correspondência com a equipe. Tudo isso permite uma interação favorável para orientar os alunos com base nos objetivos gerais da aula, pois eles usarão seu processo de formação de forma criativa e responsável, com senso de tudo o que fazem, são enriquecidos pessoalmente, sentem-se melhor e conseqüentemente eles vão viver melhor, ou seja, o professor durante a aplicação dos jogos deve ter em mente seus objetivos para alcançar um desenvolvimento adequado dos alunos.

Em busca de uma melhor aprendizagem dos alunos, Araújo (2018) discorre que as formas lúdicas se materializam com a necessidade de adequar o conteúdo do processo de ensino e aprendizagem a partir das mudanças que ocorrem por parte dos alunos de acordo com as características das idades no campo cognitivo, motor, social e afetivo e o nível de desenvolvimento cognitivo alcançado.

Por outro lado, tudo isso contribui para melhorar a prática pedagógica do professor ao oferecer atividades por meio da formação profissional, da aplicação de fundamentos teóricos e metodológicos para o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, agilidades e atitudes em classe, que segundo Matsumoto (2018) entende-se que é o sujeito responsável por integrar as atividades para que todos os alunos interajam, socializem e mantenham a motivação durante o processo.

1.2. Importância da iniciação da Prática Desportiva: Handebol

Segundo Matsumoto (2018), o esporte na educação básica configura como uma atividade que ajudará na formação de meninos e meninas no Ensino Fundamental, por isso os professores devem evitar abordagens elitistas onde apenas os melhores têm um lugar na prática esportiva. Este tratamento necessariamente educativo do desporto nestas idades não deve ir contra um correto processo de ensino-aprendizagem onde todos os jogadores melhorem ao máximo.

Por outro lado, Dias (2020) considera que é necessário oferecer uma ampla variedade de situações motoras para desenvolver plasticidade e transferência em meninos e meninas para que os caracteres comuns sejam mantidos. De acordo com Revertido (2009):

[...] O esporte se desenvolveu de tal forma no século XX, que ultrapassou as fronteiras que há algumas décadas eram inimagináveis. Esse fato pode ser evidenciado logo que vislumbramos as inúmeras manifestações, os diferentes cenários, objetivos e motivos que levam diferentes pessoas às práticas esportivo-corporais diariamente (REVERTIDO, 2009, p. 600).

Levando em conta essas definições do autor, é interessante saber que a iniciação esportiva como conteúdo da Educação Física e como atividade extracurricular favorece a socialização e a aquisição de valores, atitudes, comportamentos e conhecimentos. Também, meninos e meninas vivenciam diferentes experiências de aprendizagem esportiva que afetam o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas, motoras, de equilíbrio

pessoal e de inserção social. Outro aspecto positivo a destacar, é que meninos e meninas internalizam e assumem os resultados de suas experiências, percepções, sentimentos e outros, o que determina sua avaliação e sua atitude pessoal em relação ao esporte no futuro.

Segundo Matsumoto (2018), a prática do handebol reduz a ansiedade ou o estresse. Foi demonstrado que a atividade realizada por 30 minutos ou mais é mais benéfica. Assim, podemos extrair que a prática desse esporte repercute positivamente na qualidade de vida daquelas pessoas que sofrem de ansiedade.

Araújo (2018) coloca que é importante destacar também a influência que uma pessoa pratica exercício físico tem na sociedade atual:

[...] pois ajuda a melhorar nossa autoestima, fazendo com que as pessoas ao nosso redor nos respeitem e tenham uma boa consideração por nós. Sem dúvida, praticar esportes ajuda a garantir que a avaliação que eles têm de nós seja positiva e nossa autoestima não diminua (ARAÚJO, 2018, p. 65).

Mas, é verdade que, como afirma o autor, nem todo exercício físico gera aspectos positivos a nível psicológico, além disso, todos os dias aumentam os casos em que nos encontramos realizando exercícios físicos inadequados, o que está intimamente relacionado com insatisfação.

Carneiro Filho (2017) analisa a relação entre atividade física e processos cognitivos. No seu documento pode ser apreciado as diferentes vantagens a nível cognitivo que a atividade física realizada regularmente traz para as crianças. Eles completam seu trabalho orientando que sejam realizadas políticas de promoção da atividade física nessa população atual.

De acordo com Goldberg (2019, p. 78), uma habilidade motora é "a capacidade adquirida ao aprender para produzir resultados esperados com o máximo de sucesso", e muitas vezes com o mínimo custo em tempo, energia ou ambos, por outro lado, Marques e Iora (2019) praticamente coincide com a definição de Goldberg (2019) especificando que a habilidade motora é "a capacidade adquirida através do aprendizado para alcançar resultados

previamente estabelecidos” com o máximo de sucesso e um mínimo de tempo, energia ou ambos.

Portanto, o esporte como o handebol, pode ser praticado tanto por meninos quanto por meninas, independente da idade, uma vez que, contribui para o desenvolvimento de variadas habilidades motora, ou seja, não esquecendo que para desenvolver plenamente essas habilidades, também é necessário trabalhar outras habilidades, como os fundamentos técnicos e táticos de um esporte coletivo, organizando-se socialmente para praticá-lo e compreendendo as regras como um elemento que torna o jogo possível.

Por isso, é fundamental atender ao desenvolvimento esportivo na fase Primária, não apenas do ponto de vista da aquisição de competências e habilidades, mas também do aspecto educacional-pedagógico. Considera-se importante desenvolver uma prática esportiva educativa, que favoreça a existência de situações em que meninos e meninas possam analisar e refletir sobre a finalidade e o significado das atividades físico-esportivas, levando em consideração a diversidade de interesses e agilidades dos alunos e utilizando uma abordagem aberta a atividades que tendem a privilegiar os aspectos saudáveis e recreativos em detrimento dos meramente competitivos e que promovam as relações entre os educandos num ambiente cooperativo, tolerante e solidário.

2.1. O handebol e aptidão física relacionadas às valências físicas

Para Böhme (2003, cita em seu artigo uma afirmação do autor Hebbelinck, (1984), “a aptidão total se refere à totalidade biopsicossocial do homem”, ao fato de o indivíduo estar apto para todas as suas necessidades do ponto de vista biológico, psicológico e social, levando-o a uma integração adequada no seu meio ambiente; é um resultado da interação das características genéticas com o meio ambiente. Está relacionada diretamente com o fenótipo do indivíduo. Segundo Caldas Aulete (1968) aptidão física:

[...] Os significados das palavras aptidão e física são: aptidão - qualidade do que é apto; capacidade, habilidade, disposição; conjunto de requisitos necessários para exercer algo; capacidade natural ou adquirida; física - que é corpóreo, material, relativo às leis da natureza. A combinação das duas palavras aptidão física, no sentido etimológico das mesmas, leva ao conceito ou a uma associação de ideias no tocante à capacidade, habilidade, disposição material que conduz e indica que o indivíduo está apto corporalmente (CALDAS AULETE, 1968).

Nesse mesmo pensamento, a respeito de aptidão física Bohme (1994):

[...] Os componentes da aptidão física relacionados com a saúde são: as capacidades motoras condicionais resistência cardiorrespiratória, força e resistência muscular e, flexibilidade, e a composição corporal. Concomitantemente, as capacidades motoras condicionais - velocidade e força explosiva, assim como as capacidades coordenativas, - equilíbrio, agilidade, ritmo e outras, são considerados aspectos da aptidão física capacidades coordenativas, - equilíbrio, agilidade, ritmo e outras, são considerados aspectos da aptidão física". (BOHME, M.T.S. 1994).

O desempenho das atividades da vida diária está diretamente relacionado ao indivíduo possuir ou não uma boa aptidão física, podendo obter um grau adequado do mesmo. Neste contexto, consideramos que as atividades esportivas podem evitar um surgimento precoce do cansaço.

A prática esportiva do handebol adequadamente aplicada, busca atender a melhoria da aptidão física do jovem nos aspectos relacionados à saúde e as valências físicas. Torna-se necessário um planejamento específico direcionado as habilidades que o esporte em questão exige.

Sabemos que a agilidade não é uma valência única de extrema importância para o handebol. Cada fundamento do handebol requer um conjunto de habilidades físicas ligadas as valências físicas.

Podemos destacar, portanto, as valências físicas que associadas a agilidade fazem parte das aptidões físicas exigidas para um melhor desempenho dos alunos em suas capacidades físicas.

2.1.1. Agilidade

Ao analisarmos a agilidade devemos levar em consideração a velocidade, pois no handebol essa agilidade está associada também a

velocidade de reação, velocidade de decisão e velocidade de deslocamento. Essa associação entre as duas valências facilitam a aprendizagem do esporte em questão.

Bompa (2002, p. 51,) diz: "a capacidade do atleta de mudar de direção de forma rápida e eficaz, mover-se com facilidade no campo ou fingir ações que enganem o adversário a sua frente"

Barbanti (2003, p. 15), define agilidade como: "a capacidade de executar movimentos rápidos e ligeiros com mudanças de direção"

Já para Twist & Benick (1996, p. 10-19) diz que: "agilidade é a habilidade para manter ou controlar a posição do corpo, enquanto se muda de direção rapidamente, durante uma série de movimentos".

Para Gutierrez *et al.* (2011, p. 2110), "a agilidade é um fundamento importante para o Handebol, pois, exige muito deslocamento na quadra de esporte". A melhoria dessa agilidade no atleta ocasiona resultados positivos na prática do esporte. Através de um programa de treinamento que envolva o desenvolvimento da agilidade e da velocidade favorece a performance dos atletas no desempenho desse esporte.

Levando em consideração a definição desses autores podemos analisar a agilidade como momentos comuns que acontecem durante a prática do handebol, onde o indivíduo quando marcado pelo adversário realiza uma ruptura desmarcação, mudando de velocidade, estando ele em situação ofensiva e até mesmo mudando de direção em resposta a uma movimentação defensiva.

Charro *et al.*, (2011), define agilidade como "um componente da aptidão física naturalmente agregada aos esportes, pois, segundo este autor, a maior parte das atividades esportivas necessitam da agilidade". Sendo caracterizada pela capacidade de cumprir um percurso na maior velocidade possível, observando trocas rápidas de direções, sentidos e deslocamentos na altura do centro de gravidade. É uma capacidade física que depende em

muito da velocidade e da coordenação, mostrando-se de suma importância para a classificação dos indivíduos e como critério de seleção esportiva.

Embora exista testes que associe a agilidade a velocidade, existem muitos artigos que mostram em seus questionamentos que não há uma relação direta, ou significativa entre as duas componentes físicas. Porém, quando se questiona sobre essas duas valências físicas com algum treinador ele logo destaca aqueles jovens que demonstram se destacar pela rapidez.

Sabe-se portanto, que a grande maioria dos autores em suas definições nos mostram que as duas valências estão associadas de uma forma muito distinta e que ambas são de extrema importância para o desenvolvimento das habilidades físicas; e, portanto, necessariamente precisam ser trabalhadas em suas especificidades, pois cada atividade requer uma forma diferente de se trabalhar essas valências.

2.1.2. Velocidade

Segundo Weineck (1999. p. 379), “a velocidade motora resulta, portanto, da capacidade psíquica, cognitiva, coordenativa e do condicionamento, sujeitas às influências genéticas, do aprendizado”, do desenvolvimento sensorial e neuronal, bem como de tendões, músculos e capacidade de mobilização energética.

Segundo Frey (1977), citado por Weineck (1991), velocidade é “a capacidade, com base na mobilidade dos processos do sistema nervo-músculo e da capacidade de desenvolvimento da força muscular, de completar ações motoras, sob determinadas condições, no mesmo tempo”.

Segundo Barbanti (2011), velocidade é: a) o vetor que descreve a mudança na posição dividido pela mudança no tempo; b) a razão tempo na mudança de posição; c) a derivada de posição como função do tempo. Portanto, medida em metros por segundo (m/s).

Observando ainda a temática conceitual de velocidade, Charro *et al.*, (2011) destaca que essa capacidade física é uma das mais importantes para o desempenho do ser humano, porém, ela não deve ser tratada de forma isolada, mas sim considerada como um dos componentes fundamentais para o bom desempenho físico e esportivo. Simultaneamente aos movimentos técnicos e de coordenação específicos, as diversas manifestações da velocidade são fundamentais para um melhor êxito nas atividades físicas e nos esportes.

Como podemos perceber através das afirmativas conceituais desses autores, a velocidade tem um papel preponderante nos programas de preparação física associada às práticas esportivas em qualquer contexto de ensino / aprendizagem e treinamento, porém, bem enfatizadas por esses estudiosos, não podemos desconsiderar as demais qualidades físicas como a agilidade, que faz parte do foco desse estudo, que vai requerer o bom trabalho da velocidade para um melhor desempenho das atividades ágeis na prática do handebol nas aulas de Educação Física escolar e no desporto propriamente dito.

De acordo com Trew e Everett (2014), a velocidade máxima de contração do músculo é determinada de acordo com seu comprimento, ou seja, pela quantidade de sarcômeros organizados em séries, o que independe da área da seção transversal. No início da ação muscular, todos os sarcômeros começam a se contrair, quase que simultaneamente e com idêntica velocidade. Caso o músculo tivesse apenas um sarcômero que encurtasse cerca de 1 mm em 0,1 segundo a velocidade de encurtamento seria de 10 mm / s. Caso o músculo tivesse 100 sarcômeros em série, estes se encurtariam simultaneamente, com idêntica velocidade, de modo que a velocidade total de encurtamento do músculo como um todo seria de 1 mm / s.

Os autores ainda destacam, que a velocidade máxima de encurtamento de uma única ponte cruzada e um sarcômero é determinada pelo tipo de fibra de fibra e pela atividade da enzima miosina ATPase, o que parece não ser afetado pelo treinamento.

Portanto, essas considerações empíricas são de fundamentais importâncias para o presente estudo, levando-se em conta o objetivo de mensurar as valências físicas Agilidade / velocidade muitos presentes no desporto handebol nas aulas de Educação Física Escolar; até então informadas de forma superficial pelo professor da disciplina, mas que poderá tomar um grau de maior importância quando estes alunos

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que, o handebol é um esporte coletivo e cujo propósito consiste num conjunto de atividades progressivas oferecidas ao educando, onde desenvolvam capacidades motoras básicas, agilidade, como também podem adquirir valores, atitudes e conhecimentos diferenciados para favorecer seu desenvolvimento social. A prática desse esporte nas aulas de Educação Física apresenta-se como uma ferramenta pedagógica necessária para produzir uma mudança dentro de um processo dinâmico e transformador com grande potencial educativo para o ensino e aprendizagem da habilidade esportiva.

Essa modalidade de esporte postula a busca por objetivos mais educativos e pedagógicos aplicados ao esporte de iniciação, esquecendo a concepção competitiva do esporte. É direcionado para uma visão global do processo de ensino e iniciação, onde as habilidades motoras são o denominador comum e a criança é a protagonista do processo educativo.

Compreende-se, que o educador deve proporcionar às crianças uma grande autonomia motora que lhes permita adaptar-se a diversas situações. Não é o movimento que ocupa o lugar central, mas a pessoa que se movimenta, que realiza uma atividade física, ou seja, está menos interessada no esporte e mais interessada no atleta. Portanto, o jovem ao praticar atividades físicas, sejam elas, educativas, desportivas ou recreativas;

apresenta índices de aptidão física melhores, e; conseqüentemente uma melhoria na sua qualidade de vida.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Samuel Nascimento. **O ensino do handebol por meio de jogos reduzidos (jogo possível)**. In: VII Congresso Brasileiro De Ciência Do Esporte, 2018, matinhos. Anais [...]. Matinhos: Secretarias do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul), Disponível em:<http://cbce.Tempsite.Ws/congressos/index.Php/7csbce/2014/paper/vie w/5895>. Acesso em: 2022.

BARBANTI, V. *Dicionário de Educação Física e Esporte* - 3ª Ed. Manole. 2001.

Bompa, T. O. *Treinamento Total para Jovens Campeões*. Tradução de Cássia Maria Nasser. Revisão Científica de Aylton J. Figueira Jr. Barueri: Manole, 2002

BRACHT, Valter. **Importância da Educação Física no Ensino Fundamental**. In: I Seminário Nacional: Currículo Em Movimento – Perspectivas atuais, 2010, Belo Horizonte. Anais [...]. Currículo em Movimento – Perspectivas atuais. Belo Horizonte: UFMG, 2020.

CARNEIRO FILHO, W. **Atletismo: A sua contribuição enquanto conhecimento da área pedagógica da Educação Física no contexto escolar em uma perspectiva de promoção da saúde**. Dissertação de Mestrado em Educação Física da Faculdade de Educação Física, Universidade do Porto, Porto - Portugal, 2017.

CHARRO, A. [et al]. *Manual de Avaliação Física*. São Paulo: Phorte. 2011.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. *Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara, 2005.

Dias, Elis Regina. **O ensino e a aprendizagem do Handebol na Educação Física Escolar: o entendimento da lógica do jogo a partir da implementação de minijogos** / Elis Regina Dias, 2020. https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/192871/dias_er_me_bauru.pdf?sequence=3&isAllowed=y

GOLDBERG, L. *O poder da cura dos exercícios: guia para prevenir e tratar diabetes, depressão, artrite, pressão alta*. Rio de Janeiro: ed. Campus, 2019.

MARQUES, C.L.S.; IORA, J.A. **Atletismo Escolar: possibilidades e estratégias de objetivo, conteúdo e método em aulas de Educação Física.** Rev.Movimento, Porto Alegre, v.15, n. 02, p.103-118, abril/junho de 2019.

MATSUMOTO, Marina Hisa e Ayoub, Eliana. **Avaliação na Educação Física escolar: Entre o prescrito e o vivido.** Pro-Posições [online]. 2018, v. 29, n. 3 [Acessado 23 Outubro 2022] , pp. 229-253. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0031>>. ISSN 1980-6248. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0031>.

MIRANDA, C.F. **O corpo das crianças nas aulas de atletismo na escola.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 32, n. 87, p. 177-185, mai.-ago. 2012

NAHAS, Markus Vinícius. **Atividade física, saúde e qualidade de vida.** 6. ed. Londrina: Midiograf, 335p, 2016.

OLIVEIRA, M. C. M. de. **Atletismo escolar: uma proposta de ensino na Educação Infantil.** Rio de Janeiro: Sprint, 2006.

PICH, S. **O atletismo como objeto de ensino da Educação Física escolar:** Revista Brasileira de Ciência e Esporte, v. 1, p. 43-55, 2011.

REVERTIDO, Riller Silva; SCLAGIA, Alcides José; PAES, Roberto Rodrigues. **Pedagogia do esporte: panorama e análise conceitual das principais abordagens.** Revista Motriz, Rio Claro, v. 15 n. 3 p. 600-610, jul./set. 2009.

ROSA, R. S.; SOUZA, E. R.; MENDES F.G.; WANDSCHEER, R.; BACKERS, A. **Atletismo como conteúdo foi a escola: olhares discentes sobre a experiência de ensino.** Pensar a Prática, Goiânia, v. 20, n. 1, jan./mar. 2017

TREW, M.; Everett, T. **Movimento Humano.** 4ª Ed. Editorial Premier: São Paulo. 2014.

Weineck, J. **Manual de Treinamento Esportivo.** 2ª edição. São Paulo: Editora Manole, 1989.

O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E SUA AÇÃO IDENTITÁRIA NAS PRÁTICAS ESCOLARES COMO UM TODO

Joana D'Arc Miquelli Tavares Romão¹²
Audis Cimiana Corrêa dos Santos Siqueira¹³
Edilson Pinto da Silva¹⁴
Tatiane Soares Cavalcante da Cruz¹⁵

RESUMO

Este artigo tem o intuito de compreender a importância da construção e reelaboração, atualização do Projeto Político Pedagógico (PPP) como elemento norteador nas unidades escolares, em consonância com as novas diretrizes legislativas educacionais em nível nacional e local, essas diretrizes subsidiam a gestão escolar no processo de gestão e de ensino aprendizagem. Neste sentido a gestão democrática tem um papel fundamental para que haja uma elaboração e reelaboração do projeto pedagógico coletivo, para que assim sejam estabelecidos mecanismos legais e institucionais desencadeando a participação social tanto na formulação de políticas educacionais, como nos planejamentos, utilização dos recursos, investimentos e tomadas de decisões. Desta forma, a garantir a universalização do ensino para toda a comunidade escolar esse processo é um ciclo contínuo: elaboração, reelaboração e o repensar da prática pedagógica.

Palavras-chave: Projeto Político Pedagógico. Participação. Gestão Escolar. Gestão Democrática.

ABSTRACT

This article aims to understand the importance of construction and re-elaboration, updating the Pedagogical Political Project (PPP) as a guiding element in school units, in line with the new educational legislative guidelines at national and local levels, these guidelines subsidize school management in the management process and teaching learning. In this sense, democratic management has a fundamental role in the development and re-elaboration of the collective pedagogical project, so that legal and institutional mechanisms are established, triggering social participation both in the

¹² **Graduação:** em Pedagogia, UNIVAG/ Centro Universitário De Várzea Grande. Bacharel Em Serviço Social, UFMT / Universidade Federal De Mato Grosso. **Pós-graduação:** Especialista em Educação Especial, UNIVAG / Centro Universitário De Várzea Grande.

¹³ **Graduação:** Em Pedagogia, UNIRONDON /Centro Universitário Cândido Rondon. **Pós-graduação:** em Educação Infantil E Alfabetização, ICE / Instituto Cuiabano de Educação.

¹⁴ **Graduação:** em Pedagogia, UNIC / Universidade de Cuiabá. **Pós-graduação:** em Alfabetização e Letramento /Faculdade Afirmativo.

¹⁵ **Graduação:** em Pedagogia, ICE / Faculdades Integradas Mato-Grossenses de Ciências Sociais e Humanas. **Pós-graduação:** em Educação Infantil e Alfabetização, ICE/ Instituto Cuiabano De Educação.

formulation of educational policies, as well as in planning, use of resources, investments and decision making. In this way, to guarantee the universalization of education for the entire school community, this process is a continuous cycle: elaboration, re-elaboration and rethinking of pedagogical practice.

Keywords: Political Pedagogical Project. Participation. School management. Democratic management

1 INTRODUÇÃO

Esse artigo científico tem como objetivo demarcar alguns aspectos fazendo uma análise ao abordar a questão do Projeto Político Pedagógico como instrumento norteador da Gestão Escolar. Trata-se de compreender esse Instrumento como uma necessidade e não como problema. A questão do Projeto Político Pedagógico se impõe como necessidade fundamental no plano material, no plano histórico-cultural, sim porque o PPP mudou completamente a forma de gerir uma instituição educacional de ensino.

A construção do PPP é uma das maneiras mais eficientes de progresso dos indivíduos que estão inseridos no contexto educacional seja como: diretor, coordenador, professor, profissional da educação, pais ou aluno. Possuindo esse discernimento por pressuposto, o processo de construção, reelaboração desse documento traz um crescimento, um sentimento de pertencimento a algo maior que é a construção da cultura participativa, e a sua aplicação é um benefício para toda a comunidade envolvida não só para unidade escolar.

O Projeto Político Pedagógico é de responsabilidade em primeiro lugar do corpo de profissionais que compõe a instituição escolar, em segundo plano a comunidade. A instituição escolar na pessoa de sua equipe gestora chama, incentiva a sua comunidade escolar a fazer parte da construção ou reelaboração do PPP. Falamos, portanto, em uma prática que evolui a todos é a perspectiva da coletividade como trás Veiga (2010):

[...] Nessa perspectiva, o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado

em todos os momentos por todos os envolvidos com o processo educativo da escola (VEIGA, 2010 p. 12).

Faz-se necessário, portanto, pesquisar e compreender como está sendo proporcionada essa construção coletiva desse Documento tão essencial. Responderemos quatro questionamentos: 1 Como o Projeto Político Pedagógico influencia a vivência da Gestão Democrática? 2 Existe articulação entre o PPP e a Comunidade escolar? 3 O Projeto Político Pedagógico da unidade possibilita aos envolvidos construir um sentimento de pertencimento? 4 Como a gestão escolar, pedagógica e administrativa podem garantir a efetivação do PPP?

O presente trabalho propõe estudar a importância do PPP, para o desenvolvimento da Gestão escolar, cujo objetivo principal é identificar como a instituição escolar tem cumprido o seu papel de construir em primeiro lugar o seu Projeto Político Pedagógico e se tem feito as reelaborações devidas com a participação da comunidade escolar. Conclui-se que existe um elo forte entre os conceitos e que, uma vez conhecedor dos conceitos e da implicação prática dos mesmos, escola pode potencializar as relações com todos os envolvidos nesse processo e realmente tornar a Gestão Democrática uma realidade, sendo assim uma instituição cada vez mais relevante para a sociedade.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

É inescusável explicar sobre quais leis e autores embasamos esse trabalho. bem como as citações empregada nesse artigo científico, ou seja, os escritores estudados e utilizados para a elaboração deste trabalho. A primeira obra estudada foi a Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDBN), ela foi à percussora no estudo desse tema, essa obra legislativa é muito esclarecedora, pois, traz um panorama a nível nacional. A obrigatoriedade do Projeto Político Pedagógico. A Lei 9.394, em seu artigo 12, inciso I, prevê que os “[...] estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as de seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica.” (BRASIL, 2021)

A democratização do ensino passa historicamente por um arcabouço de leis a começar pela Carta Magna Nacional CF/88), o Plano Nacional de Educação 2014 a 2024 (PNE), A Lei de diretrizes e bases Nacional (LDBN). Além de alguns autores tradicionais que tratam com maestria sobre esse assunto.

A Constituição Federal de 1988 ainda vigente, conhecida também como Constituição Cidadã é o principal pilar da nossa fundamentação teórica de acordo com essa lei suprema a Educação é tratada no Capítulo III, Seção I. O artigo 206, inciso VI, consagra a gestão democrática do ensino público como um dos princípios sob os quais o ensino brasileiro deve ser ministrado. O princípio se justifica porque a educação escolar é um direito inerente, por excelência, aos cidadãos. Assim, a educação escolar é assumida pelo Estado enquanto dever, conforme a norma constitucional a seguir:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Já artigo 206 se posiciona da seguinte forma, e nos direciona em concordância com o artigo anterior nesse artigo concentramos especial atenção ao inciso VI.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade. VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

IX - Garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.
(BRASIL, 2021)

Sendo o Projeto Político Pedagógico um instrumento de autonomia da escola cuja gestão democrática deve se fazer presente em todo o documento, abrindo portas, sendo capaz de romper com as barreiras antes intransponíveis e burocráticas da educação. Segundo Veiga (2004, p. 56) “A construção do Projeto Político Pedagógico não é um simples colocar de palavras em papel que atenda a burocracia, mas deve ser um esforço coletivo que gere um processo de ação-reflexão-ação”.

Ainda neste pensamento democrático e reflexivo o PPP é um documento construído na escola para a escola permeado por ações que o levem a plena efetivação. A Lei de Diretrizes e Bases Nacional estabelece essa obrigatoriedade, de se construir esse documento com a participação de todos: profissionais da educação e a comunidade escolar. Então Em 1996, a LDBN, Lei nº 9.394/1996, obedecendo ao comando constitucional, estabeleceu em seu art. 3º, VIII, que o ensino público deveria obedecer ao princípio da gestão democrática.

Seguindo em busca de fundamentos basilares temos o Plano Nacional de Educação 2014 a 2024: o art. 14 atribuiu aos sistemas de ensino a tarefa de definir as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolares e local em conselhos escolares ou equivalentes. (CARNEIRO, 2018)

Importantíssimo é trazer aqui a meta 19 do atual Plano Nacional de Educação: PNE - Meta 19 Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.

As instituições educacionais públicas possuem características fortes que as diferenciam das empresas convencionais, pois devem considerar que o seu trabalho envolve diretamente o desenvolvimento do humano. A escola que organiza a sua atividade como uma totalidade integrada, a participação de todos torna as qualidades individuais explícitas e dimensionadas na perspectiva do todo organizacional. Quando todo o grupo escolar trabalha para a aprendizagem do aluno, a responsabilidade com a educação é constante na participação ativa na escola.

De acordo com o pensamento do grande autor Libâneo (2012, p. 25):

[...] Uma das funções profissionais básicas do professor é participar ativamente na gestão e organização da escola contribuindo nas decisões de cunho organizativo, administrativo e pedagógico – didático. Para isso, ele precisa conhecer bem os objetivos e o funcionamento de uma escola, dominar e exercer competentemente sua profissão de professor, trabalhar em equipe e cooperar com os outros profissionais.

O gestor deve fazer o levantamento e a mediação das questões a serem discutidas em equipe. Os principais assuntos relativos à dinâmica escolar devem ser informados e discutidos conjuntamente com a finalidade de incrementar a corresponsabilidade nesse planejamento estratégico. Como momentos de partilha de ideias e de experiências, deve ser realizado um diagnóstico a partir dos dados fornecidos pela pesquisa, explicitar a realidade da escola para melhor abordar um problema e diagnosticar as suas causas.

O diagnóstico terá a extensão que se julgar mais conveniente. Todavia, se a escola nunca fez um diagnóstico completo, é bom que o faça uma primeira vez e o refaça de tempos em tempos. Nesse caso cabe uma caracterização socioeconômica, cultural, jurídica, das condições físicas e materiais, do pessoal técnico e docente, do clima da escola, tipo de gestão, relacionamento com pais e comunidade (LIBÂNEO 2012, p. 131).

O Projeto Político Pedagógico deve trazer em seu texto a identidade da sua unidade educacional e o compromisso com um determinado tipo de formação humana e busca soluções alternativas para superar os problemas

que surgem no trabalho, neste sentido, caracteriza-se por um processo contínuo de construção. (VASCONCELOS, 2012, p. 89).

A busca da gestão democrática inclui, necessariamente, a ampla participação dos representantes dos diferentes segmentos da escola nas decisões/ações administrativo-pedagógicas ali desenvolvidas. Nas palavras de Veiga (2010):

[...] A participação ampla assegura a transparência das decisões, fortalece as pressões para que sejam elas legítimas, garante o controle sobre os acordos estabelecidos e, sobretudo, contribui para que sejam contempladas questões que de outra forma não entrariam em cogitação. (VEIGA, 2010, p. 21)

Neste sentido, fica claro entender que a gestão democrática, no interior das unidades educacionais, não é um princípio fácil de ser consolidado, pois trata-se da participação crítica na construção do projeto político-pedagógico para que a gestão democrática possa ser uma realidade.

2.1. Como o Projeto Político Pedagógico influencia a vivência da Gestão Democrática?

A gestão democrática é um ciclo contínuo de mudanças, principalmente nas estruturas organizacionais. Ideias e práticas passadas devem ser analisadas e algumas até mesmo excluídas, esse é o contexto do PPP. Autoritarismo e individualismo não cabem neste tipo de gestão. Deve haver um processo de mudança contínuo e coletivo envolvendo todos: família, governo e comunidades locais e escolar. O diretor tem o dever e a incumbência de descentralizar o poder e distribuir responsabilidades entre todos.

Condições essas que implicam entre outras providências, em: Construção cotidiana e permanente de sujeitos sócio políticos capazes de atuar de acordo com as necessidades desse novo que – fazer pedagógico – político, redefinição de tempos e espaços escolares que sejam adequados a participação, condições legais de encaminhar e colocar em prática propostas inovadoras (CISESKI, 1997, p. 66 e 67).

Considerando também outros fatores importantes para melhoria na qualidade do desempenho escolar, pois as condições legais, políticas e estruturais devem ocorrer em um ambiente favorável para que este processo possa acontecer com significância e se concretizar. Para isso é necessário também criar condições, o Projeto político Pedagógico influencia de maneira estrutural e contínua a Gestão Democrática pois, a Gestão Democrática é natimorto sem o PPP.

2.2 Existe articulação entre o Projeto Político Pedagógico e a Comunidade escolar.

O Projeto Político Pedagógico faz um chamamento para a necessidade da participação da comunidade escolar, porque Ele é um documento que precisa ser construído no coletivo, é notório que quando essa ação coletiva acontece há uma influência profunda na Gestão democrática É bem evidente que, atualmente, a participação da comunidade nas ações da escola torna-se algo de pertinente relevância, pois a escola reflete várias dimensões acerca do que ocorre fora de seus muros, dessa forma não há como não haver uma relação entre as instituições educacionais e a comunidade onde as mesmas estão inseridas.

Diferentemente do passado, onde a escola se fazia autônoma no que diz respeito aos processos educacionais, hoje em dia fica difícil conduzir as práticas pedagógicas sem o apoio e a participação de todos que formam um meio social específico.

Se, todavia, concebemos a comunidade – para cujos interesses a educação escolar deve voltar-se – como real substrato de um processo de democratização das relações na escola, parece-me absurda a proposição de uma gestão democrática que não suponha a comunidade como sua parte integrante (PARO, 2010, p. 15).

A partir do momento em que a escola, sobretudo a gestão adquirem a consciência a cerca desses fatos, percebe-se uma urgente relação de reciprocidade entre a comunidade e a escola, pois dessa maneira a busca de

soluções para possíveis problemas será mais fácil tendo em vista que haverá uma parceria entre ambos e assim poderão ser calcados passos mais largos rumo a um melhor ensino que não fique designado somente às instituições escolares, mas onde a sociedade poderá contribuir de forma positiva, colocando-se à disposição da educação e procurando garantir juntamente com a escola a construção da cidadania através dos processos educacionais.

Como lugar de pessoas e de relações, é também um lugar de representações sociais. Como instituição social ela tem contribuído tanto para a manutenção como para a transformação social. Numa visão transformadora ela tem papel essencialmente crítico e criativo (GADOTTI, 2007. p. 11).

[...] A escola não deve ser concebida como a detentora de toda autonomia no que diz respeito à educação e nem deve colocar-se como tal, pois do contrário os desafios encontrados no decorrer do ensino se darão numa escala muito maior do que quando a escola trabalha juntamente com a comunidade levando em consideração suas peculiaridades e as contribuições que esse trabalho em conjunto poderá trazer para a educação e conseqüentemente para o meio social, afinal por mais que a escola atue sem a participação da comunidade, todo o trabalho realizado se refletirá futuramente na mesma e na própria sociedade como um todo.

2.3 O Projeto Político Pedagógico da unidade possibilita aos envolvidos construir um sentimento de pertencimento?

No contexto de uma gestão democrática da escola pública, o PPP deve ser entendido como um dos principais instrumentos para a organização do trabalho e das atividades da escola e, particularmente, para a definição de sua própria organização pedagógica. O PPP é de fundamental importância na implementação de uma gestão democrática. É um grande desafio conseguir buscar diversos segmentos da comunidade escolar e envolvê-los na elaboração e acompanhamento do projeto pedagógico, porém quando conseguimos essa participação popular comunitária, há também a construção do sentimento de pertencimento, pois esse Documento foi construído com a participação de todos os envolvidos.

O projeto político pedagógico, ao se constituir em processo democrático, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações

competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão (VEIGA, 2010, p. 1314).

O PPP deve fazer a escola se tornar transparente em sua forma organizacional, seu poder e seus limites. Todos os envolvidos devem ser participativos, abertos a mudanças que irão se encaixando e se adaptando numa prática diária e contínua.

2.4 Como a gestão escolar, pedagógica e administrativa podem garantir a efetivação do Projeto Político Pedagógico?

A construção de um Projeto Político-Pedagógico traz à tona questões ligadas à gestão escolar, englobando as questões pedagógicas, administrativas e financeiras. Esse processo deve ser fruto de discussões e deliberações feitas por parte dos diferentes membros da comunidade escolar.

A participação ampla assegura a transparência das decisões, fortalece as pressões para que sejam elas legítimas, garante o controle sobre os acordos estabelecidos e, sobretudo, contribui para que sejam contempladas questões que de outra forma não entrariam em cogitação. (VEIGA, 2010, p. 21)

Portanto, para a consolidação de um projeto interdisciplinar e globalizador, a escola necessita desenvolver formas democráticas de organização, gestão e funcionamento escolar, dando atenção à melhoria dos processos formativos, à utilização transparente dos recursos e à melhoria das relações de trabalho em seu interior. Desse modo, é necessária a implementação de ações colegiadas articuladas a situações em que o aprender a pensar não se dissocie do executar e, portanto, da efetivação de um Projeto Político-Pedagógico consistente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho demonstrou a importância da relação entre uma Gestão Democrática na elaboração do Projeto Político Pedagógico, visando uma parceria de sucesso na busca de interesses coletivo em comum, em função da necessidade de construir uma instituição educacional pública voltada para a cidadania, buscando a transformação da realidade educacional e exercendo a democracia com a participação de todos.

De uma maneira bastante simplificada e resumida, a gestão democrática na escola é uma parceria entre a instituição e a comunidade onde ela está inserida. Alunos, famílias, professores e funcionários cooperam e opinam diretamente nos processos de gestão da instituição, de maneira inclusiva e democrática.

Portanto, os desafios a serem conquistados pela equipe gestora juntamente com os profissionais da unidade educacional a comunidade, pois, sem essa participação, não existe gestão democrática enfrentam no dia a dia no âmbito escolar é trabalhar no coletivo, tendo como parceria professores, alunos e pais e com isso possível a adotar meios democráticos para construção e autonomia da escola e do PPP, tendo em vista uma construção de ensino aprendizagem de acordo com a realidade escola e do meio social onde a escola está inserida, fortalecendo então ações sociais da educação em todas suas dimensões.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição: República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1998.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm
(acessado em 30/09/2021)

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 2010

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**, 12a ed. São Paulo: Libertad, 2012

LIBÂNEO, José C. **Organização e gestão da escola: teoria e Prática**. São Paulo: Editora Cortez, 2014.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2012.

CARNEIRO, MOACIR ALVES. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo**. Petrópolis: Vozes, 2018

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001. 259p.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade de ensino**. São Paulo: Ática, 2007. 120p.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. – 16. ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2021.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei9394/96 (<https://www12.senado.leg.br/hpsenado>) CISESKI, Ângela Maria Biz Rosa Antunes. **Aceita um Conselho? Teoria e prática da gestão participativa na escola pública**. FEUSP – São Paulo, 1997.

GADOTTI, Moacir. **Projeto Político Pedagógico da Escola – fundamentos para sua realização**. In: GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José E. (org.).

DIRETRIZES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO PARA O TRÂNSITO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Cristiane Campos da Silva¹⁶
Dayane Freitas de Lourdes¹⁷

RESUMO

O presente trabalho intitulado “Diretrizes nacionais da educação para o trânsito no Ensino Fundamental”, objetiva refletir a importância da temática do trânsito arrolada aos conteúdos escolares, uma vez que no trânsito executa-se regras e normas estabelecidas para o bem comum da própria sociedade e, dentro da escola o assunto fortalece o cuidado e a preservação da vida e é tomado enquanto parte da formação da cidadania. A metodologia adotada é a pesquisa qualitativa a partir de pesquisa bibliográfica. As literaturas e discussões sobre o assunto levaram-nos ao encontro das Diretrizes Nacionais de Educação para o trânsito no ensino fundamental (2004) em que possuem políticas públicas sobre o trânsito imersos aos currículos e espaços escolares reportando e promovendo a reflexão sobre os direitos e as responsabilidades com a vida dentro do conceito de ética e moral. O resultado do presente trabalho assinala que: A educação para o trânsito é de sumo significado, pois a escola é uma micro sociedade, assim, compreendemos que a temática em questão tornou-se uma diretriz, faz parte da formação de cidadãos e deverá ser trabalhada nas escolas, pois os estudantes, dentro da idade prevista em lei, utilizarão a interpretação e as vivências do conjunto de regras sociais do trânsito e como pedestres precisam das informações das atitudes e comportamentos em meio as vias e rodovias.

Palavras-Chave: Trânsito. Diretrizes Nacionais. Educação.

ABSTRACT

The present work entitled "National guidelines for traffic education in elementary school", aims to reflect the importance of the theme of traffic related to school contents, since in traffic rules and norms are implemented for the common good of society itself and , within the school the subject strengthens the care and preservation of life and is taken as part of the

¹⁶ **Graduação:** Licenciada em Normal Superior – FACULDADE UNITINS. **Pós-graduação:** Especialista em Educação Infantil com Foco na Inclusão – FACULDADE AFIRMATIVO. cristianecampos11@hotmail.com

¹⁷ **Graduação:** Licenciada em Letras – Universidade Estadual de Mato Grosso – UNEMAT. **Graduação:** Licenciada em Pedagogia - Universidade Estadual de Mato Grosso – UNEMAT; **Pós-graduação:** em Orientação Acadêmica modalidade à Distância - Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT; **Mestrado:** em Educação Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT. dayanesaber@gmail.com

formation of citizenship. The methodology adopted is qualitative research based on bibliographic research. The literature and discussions on the subject led us to meet the National Education Guidelines for traffic in elementary school (2004) in which they have public policies on traffic immersed in the curriculum and school spaces reporting and promoting reflection on rights and responsibilities with life within the concept of ethics and morals. The result of the present work points out that: Education for traffic is of paramount significance, because the school is a micro society, so we understand that the theme in question has become a guideline, it is part of the formation of citizens and should be worked on in schools, as students, within the age prescribed by law, will use the interpretation and experiences of the set of social traffic rules and as pedestrians need information on attitudes and behaviors in the midst of roads and highways.

Keywords: Traffic. National Guidelines. Education

1 INTRODUÇÃO

A escola é um dos espaços públicos que a sociedade intitula enquanto orientadora do comportamento humano e sua importância está aliada à formação e ao acesso às diversas informações que o cidadão precisa obter para uma conduta consciente na sociedade. Pensadores refletem que se com a escola já temos poucas informações, imagine sem ela.

Nesse sentido, é na escola que se aprendem sobre saúde, ler, escrever, pensar entre outros campos da vida. Dentre os saberes, a escola, é aliada ao trabalho da moral e da ética, intitulados de grandiosos conjuntos de regras que regem a vida em sociedade. Dessa forma trouxemos para essa discussão a temática do trânsito relacionada ao currículo da escola. Nesse trabalho o que nos impulsiona para a discussão é compreender como o ensino sobre o trânsito poderá contribuir para a formação da cidadania e quais assuntos já estão no espaço escolar que podem ser tomados para explorada a convivência do ser humano com o trânsito.

Esta é uma pesquisa qualitativa em que nos valem da análise bibliográfica. Na presente pesquisa inquietou-nos investigar: O tema trânsito nas escolas promovem quais saberes e atitudes? Pode a educação para o trânsito contribuir com a formação de cidadão conscientes?

Levantamos as seguintes hipóteses: O ensino sobre o conjunto de regras do trânsito é proponente nos currículos brasileiros. Segunda hipótese: A proposta curricular trata da cidadania juntamente com a ética e a moral e evidenciam a educação para o trânsito como uma aliada, talvez o professor não foque no assunto, mas o aborda nas entrelinhas dos discursos.

Atribuímos a estas hipóteses as respostas: A escola enquanto espaço formativo são orientadas pelo governo federal a abordar as questões do trânsito em seu currículo de forma interdisciplinar e é trabalhado paralelamente em vários diálogos na escola.

Os objetivos específicos nesse trabalho são: Analisar como a discussão sobre o trânsito nas escolas podem contribuir para uma sociedade mais segura no que tange à locomoção das pessoas e no cuidado com a vida; compreender em que aspectos o ensino sobre o trânsito promove a cidadania; averiguar a relevância da temática e se a mesma fortalece a segurança da sociedade uma vez que trânsito e escola se relacionam às pessoas que locomovem-se a todo tempo.

Diante do exposto, o resultado dessa discussão pondera que o trânsito faz parte da vida e faz parte da formação do sujeito/alunos éticos que obviamente desencadearão um cidadão consciente que contribuirá para diminuir as tragédias que ceifam vidas todos os dias nas ruas e estradas brasileiras.

2. DESENVOLVIMENTO: TRÂNSITO - UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA EM TODO LUGAR

A metodologia que alicerça esse trabalho é a pesquisa qualitativa através da pesquisa bibliográfica, em que propomos uma discussão das temáticas que emergem nessa relação de homens e máquinas, a importância do tema traz evidências que se temos uma sociedade com educação para o trânsito, logo teremos um povo que valoriza a vida e preocupa-se em ensinar em todos os espaços as regras que conduzem a sociedade. Nosso material de

análise bibliográfica que dá suporte a essa discussão são as leis e diretrizes federais brasileiras oriundas do Departamento Nacional do Trânsito.

A partir do acesso aos meios de transporte o ser humano teve acesso às escolas e faculdades que antes eram inacessíveis aos que não possuíam meios de locomoção individual. As pessoas mais que nunca vivem em uma sociedade aliada à tecnologia e isso inclui as carroças, os trens, os metrô, os bondes, os ônibus, os carros, as motocicletas e bicicletas. Os carros e meios de condução atualmente são de uso popular devido a uma grande mudança de mentalidade social.

[...] Após a Segunda Guerra Mundial, o automóvel particular converte-se em fenômeno de massa em todo o mundo. Ele torna-se artigo de consumo e símbolo de *status* social, impulsionado pelo forte aparato de propaganda das economias capitalistas, que destacam a mobilidade individual e a prosperidade material sem precedentes. A produção mundial anual de automóveis cresceu de 11 para 53 milhões entre 1950 e 1995 (Tapia-Granados, 1998). Entre 1970 e 1988, nos Estados Unidos da América (EUA), o volume do tráfego aumentou de 1,78 trilhões de km percorridos por veículos para 3,24 trilhões (Roberts, 1995). O aumento da frota de veículos tem sido mundial, mas, em geral, o sistema viário e o planejamento urbano não acompanharam este crescimento. Além da poluição sonora e atmosférica, o aumento do tempo de percurso, os engarrafamentos, são responsáveis pela crescente agressividade dos motoristas e pela decrescente qualidade de vida em meio urbano (MARIN, 2009, p. 16).

Modernidades que estão à serviço do homem sendo uma extensão de seu corpo, pois alia-se a uma vida mais ágil, propiciando qualidade de vida e rapidez na produção e entrega de produtos encurtando as distâncias e possibilitando acesso à escola, acesso à saúde, avanços sociais e econômicos dos seres humanos, por outro lado essa mesma modernidade é responsável por violência e óbitos em grande escala. Para Wisner (1994) o ato de dirigir como uma atividade, semelhante ao gesto laboral, onde se insere pelo menos três aspectos: físico (fisiológico e ambiental), cognitivo (perceptivo) e psíquico (significado do sofrimento atribuído).

Neste sentido, sendo os meios de transporte arrolados à vida do ser humano a partir da revolução industrial (1799), este passou-se a fazer parte do desenvolvimento social, tornou-se uma necessidade emergente, assim

necessitou-se regular as regras sobre como conviver junto às máquinas exigindo uma tomada de consciência sobre o comportamento ético necessário para preservar a vida, pois a vida e o trânsito são binários inseparáveis na pós moderna, não há retorno ao pensamento medieval entre carroças e cavalos.

O ser humano construiu uma evolução grandiosa e os limites do homem e as máquinas necessitam passar pela discussão em todos os locais, inclusive na educação escolar, sendo uma microssociedade é um dos espaços mais significativos para fomentar o debate da defesa pelo respeito à vida no coletivo.

Todos os dias assistimos nos canais de televisão que pessoas morrem mais no trânsito do que de patologias e as causas dessas mortes em grande maioria envolvem a imprudência no trânsito.

[...] No Brasil, cerca de dois terços dos leitos hospitalares dos setores de ortopedia e traumatologia são ocupados por vítimas de Acidente de Trânsito, com média de internação de vinte dias, gerando um custo médio de vinte mil dólares por ferido grave. O Departamento Nacional de Trânsito (DENATRAN) registrou, em 1994, mais de 22 mil mortes no trânsito no País e mais de 330 mil feridos. O custo anual estimado ultrapassa três bilhões de dólares ((MARIN, 2009, p. 16).

Nessa senda, o comportamento no trânsito reflete a cultura sobre o assunto, traduzindo de alguma forma a falta de formação e orientação das pessoas, isso implica em ausência de tomada de consciência sobre os perigos que existem nas vias, avenida, rua e rodovias, e, os custos em termos de gastos públicos com a imprudência eleva-se de forma assombrosa.

Pessoas e carros transitam no mesmo espaço, para alguns as vezes não há um conceito formado sobre os agravantes dessa convivência, nessa direção compreende-se que se as pessoas não forem educadas para conviverem seguramente com/no trânsito, a sociedade transformar-se-á em um caos.

Consta-se em lei os objetivos do Sistema Nacional de Trânsito brasileiro:

Art. 6º. São objetivos básicos do Sistema Nacional de Trânsito:
I - estabelecer diretrizes da Política Nacional de Trânsito, com vistas à segurança, à fluidez, ao conforto, à defesa ambiental e à educação para o trânsito, e fiscalizar seu cumprimento;
II - fixar, mediante normas e procedimentos, a padronização de critérios técnicos, financeiros e administrativos para a execução das atividades de trânsito;
III - estabelecer a sistemática de fluxos permanentes de informações entre os seus diversos órgãos e entidades, a fim de facilitar o processo decisório e a integração do Sistema (Código Nacional do trânsito brasileiro, Lei Nº 9.503, de setembro de 1997).¹⁸

Emerge-se no sistema de trânsito a importância da escola no fortalecimento desse debate, pois na mesma concentram-se jovens e adolescente que serão os futuros condutores de carros e outros. Logo, a escola é forte aliada à tomada de consciência sobre o conjunto de regras que existem no trânsito, os quais podem evitar óbitos e deficiências físicas.

Tomando os dados estatístico como indicadores, percebe-se que:

[...] Os óbitos por acidente no trânsito tiveram um rápido crescimento entre 2000 e 2010, passaram de 28.995 para 40.989, com um aumento de 41,4%; Na última década, os quantitativos cresceram na quase totalidade das UFs, salvo no Rio de Janeiro, que teve uma queda de 11,6%. Em diversas Unidades Federativas, o crescimento foi acelerado (WAISELFISZ, 2012, p. 15).

Pessoas morrem no trânsito por fatores diversificados entre eles: imprudência, alcoolismo, desatenção e falta de tomada de consciência que o espaço das vidas deve ser utilizado respeitando-se os direitos do outro, assim fica evidente que a mudança de mentalidades poupará desastres desnecessários e a escola é uma fortalecedora dessa mudança. Os debates da importância do trânsito nas escolas promovem saberes e atitudes.

O Código de Trânsito Brasileiro (CTB), Lei n. 9.503, de 23 de setembro de 1997, que passou a vigorar a partir de 22 de janeiro de 1998, é considerado como um dos códigos mais avançados do mundo, pois trouxe consigo muitas inovações. Uma das mais significativas é que, pela primeira vez, o código traz um capítulo exclusivo à educação,

¹⁸<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1997/lei-9503-23-setembro-1997-372348-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 17 de outubro de 2021.

determinando, entre outros aspectos, a implementação da educação para o trânsito em todos os níveis de ensino (DENATRAN, Portaria n.147, 2009).

Um dos documentos importantes que revelam a importância do tema, não apenas para evitar acidentes, mas para a formação de cidadãos estão nas “Diretrizes Nacionais da Educação para o trânsito no ensino fundamental” dispositivo este, publicado no ano de 2004 e utilizado como base de dados no referido artigo, na qual compreendemos que em uma década da publicação dessas diretrizes as escolas estão orientadas a utilizar as diretrizes do governo federal na instrução da relação dos cidadão com os meios de condução.

[...] Para atender ao disposto no CTB, o Departamento Nacional de Trânsito (Denatran) elaborou estas Diretrizes Nacionais da Educação para o Trânsito, cuja finalidade é trazer um conjunto de orientações capaz de nortear a prática pedagógica voltada ao tema trânsito [...]. Por isso, este documento pretende oferecer aos professores a oportunidade de desenvolver atividades que tragam à luz a importância da adoção de posturas e de atitudes voltadas ao bem comum; que favoreçam a análise e a reflexão de comportamentos seguros no trânsito; que promovam o respeito e a valorização da vida (DENATRAN, Portaria n.147, 2009).

As Diretrizes Nacionais da Educação para o Trânsito (2009) promovem reflexões e atividades a serem desenvolvidas dentro da sala de aula em uma proposta de consciência aos pedestres e motoristas.

2.1 Análise das Diretrizes Nacionais da Educação para o Trânsito (2009)

No ano de 2009 um passo foi dado rumo a valorização da vida no trânsito, e como aliada a esse processo de valor e respeito, a escola, foi arrolada pelo governo federal enquanto parte dessa valorização pela vida.

[...] A escola, como espaço determinante à apreensão, à compreensão, à análise e à reflexão da realidade torna possível a ação dos alunos como sujeitos históricos, pois não há democracia sem participação. E, para viver em uma sociedade verdadeiramente democrática é necessário exigir os direitos conquistados; conhecer e respeitar as leis; agir com consciência e responsabilidade e acompanhar as transformações do mundo, num processo de aprendizagem permanente. A inserção do tema trânsito no currículo

escolar requer, portanto, ações educativas permanentes que transcendam a aprendizagem de regras, normas e leis de trânsito. É possível ensinar a uma criança como atravessar uma via de forma segura. Entretanto, além deste ensinamento, podem ser criadas situações que mostrem como ajudar uma pessoa portadora de deficiência a atravessar a via, por exemplo. Logo, a inserção do tema trânsito nas áreas curriculares deve ir além de ensinar o que fazer; deve ensinar como ser. Trabalhar em favor de uma educação para a vida, que contribua para o desenvolvimento das pessoas em sua socialização no espaço público é o grande desafio e o compromisso a ser assumido pelos professores (DENATRAN, Portaria n. 147, 2009).

Interessante ressaltar que a organização dessa associação de trânsito verso escola possui uma sistematização nas Diretrizes (portaria, n. 147, 2009), sendo estudos de lugares, estudo das cidade e seu desenvolvimento, o direito de ir e vir, as linguagens do trânsito, segurança no trânsito, convivência social no trânsito, respeito ao espaço público e ao patrimônio cultural; educação no trânsito: dar a vez; ceder o lugar; ajudar as pessoas; evitar conflitos; consequências do uso de bebida alcoólica e de substâncias psicoativas tanto para condutores quanto para pedestres; o estudo da interdependência entre trânsito e violência; a reflexão sobre menores ao volante; a análise das causas dos acidentes de trânsito; a responsabilidade dos condutores de veículos em relação aos pedestres e a análise de casos reais relacionados a acidentes e brigas no trânsito, divulgados pela mídia.

Diante do que foi exposto nas Diretrizes acima, fica notável que realmente as temáticas sobre o trânsito não se desassociam dos temas escolas, havendo uma relação realmente próxima, pois o ser humano está dentro da casa e fora dela, e em ambos os lugares ele precisa de atitudes coletivas e entender seu lugar e o espaço do outro.

[...] O sistema de transporte, em particular a predominância do uso de veículos privados, impõe um custo à sociedade considerado cada vez mais inaceitável. A poluição ambiental causada pelo tráfego de veículos é agora um dos principais fatores negativos à qualidade de vida em cidades industrializadas. Assim, influenciar a escolha do modo de transporte e controlar a necessidade por mobilidade tornam-se um desafio às políticas de trânsito e transportes (HOFFMANN, 2005, p. 17).

Acima estão descritas as ricas possibilidades de discussões que as escolas podem mediar dentro do próprio currículo de forma a abarcar o assunto de forma contextualizada trazendo significados aos alunos, uma vez que o mesmo

faz parte do trânsito em todo momento de sua existência, porém esse fazer parte, como afirma Hoffmann (2005) trouxe consequências à qualidade de vida dos cidadãos, necessitando refletir as formas que o homem possui para minimizar os danos nos aspectos ambientais e sociais.

Como na escola concentram-se mais de mil pessoas por unidade, utilizá-la nessa sensibilização sobre os impactos sociais, ambientais e psicológicos é uma estratégia inteligente, pois se desde a infância, como traz as diretrizes, a escola contribuir para a consciência social das regras e condutas, a sociedade tornar-se-á um ambiente mais agradável e seguro.

[...] A inclusão do trânsito como tema transversal tem como objetivos: I - priorizar a educação para a paz a partir de exemplos positivos que reflitam o exercício da ética e da cidadania no espaço público; II - desenvolver posturas e atitudes para a construção de um espaço público democrático e equitativo, por meio do trabalho sistemático e contínuo, durante toda a escolaridade, favorecendo o aprofundamento de questões relacionadas ao tema trânsito; III - superar o enfoque reducionista de que ações educativas voltadas ao tema trânsito sejam apenas para preparar o futuro condutor; IV - envolver a família e a comunidade nas ações educativas de trânsito desenvolvidas; V - contribuir para mudança do quadro de violência no trânsito brasileiro que hoje se apresenta; VI - criar condições que favoreçam a observação e a exploração da cidade, a fim de que os alunos percebam-se como agentes transformadores do espaço onde vivem. Para que o tema trânsito possa ser implementado com êxito no Ensino Fundamental é muito importante adotar procedimentos, considerando: I - o planejamento de atividades que promovam a análise, o debate e a reflexão sobre diferentes situações relacionadas ao transitar humano; II - o uso do ambiente real de circulação (a cidade) como principal recurso educativo para o exercício da cidadania no trânsito; III - a produção e a socialização de conhecimentos relacionados ao tema a partir do incentivo à pesquisa, à leitura e à escrita, à criatividade, à troca de ideias e de experiências; IV - a promoção do envolvimento da família e da comunidade em atividades voltadas ao tema; V - a execução de ações e a utilização de recursos educativos que expressem as concepções adotadas nesta publicação (DENATRAN, Portaria n.147, 2009).

As Diretrizes do DENATRAN destacaram ainda que a presente portaria vem ao encontro dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCN, 1997) que determina que, conforma a realidade de cada lugar, as escolas podem delegar os temas transversais, dentre eles o trânsito é uma excelente sugestão. Assim, visto de forma ampla, o tema trânsito promove uma vasta

discussão dos modos de vida em sociedade e o quanto somos corresponsáveis para que flua de forma segura e digna.

CONCLUSÃO

Ao iniciarmos o presente trabalho levantamos as seguintes hipóteses: O ensino sobre o conjunto de regras do trânsito é proponente nos currículos brasileiros. Segunda hipótese: A proposta curricular trata da cidadania juntamente com a ética e a moral e evidenciam a educação para o trânsito como uma aliada, talvez o professor não foque no assunto, mas o aborda nas entrelinhas dos discursos.

O resultado do presente trabalho assinala que a educação para o trânsito é de suma significado, pois a escola é uma microssociedade, assim, compreendemos que a temática em questão tornou-se uma diretriz, por contribuir grandemente com a formação de cidadãos.

As Diretrizes do trânsito devem ser trabalhada nas escolas, pois os estudantes, dentro da idade prevista em lei, utilizarão a interpretação e as vivências do conjunto de regras sociais do trânsito e como pedestres precisam das informações das atitudes e comportamentos em meio as vias e rodovias. Com esse propósito o DENATRAN criou a portaria n. 147 de 02 de junho 2009 que rege as possibilidades e abordagens do tema “trânsito” dentro das unidades escolares brasileiras, assim conclui-se que a temática é de relevante e carregada de significados e que contribui em prol de uma sociedade mais segura, capaz de mudar o comportamento mediante atitudes e escolhas conscientes, dentro de uma relação de respeito mútuo e trabalho coletivo pela proteção à vida, estejam as pessoas à pé ou motorizados, todos necessitam compreender o conjunto de regras que existe nessa liberdade de ir e vir.

REFERÊNCIAS

ALCHIERI, J. C. Considerações sobre a prática da avaliação psicológica de condutores no Brasil. In: HOFFMAN, M. H.; CRUZ, R. M.; ALCHIERI, J. C. **Comportamento humano no trânsito**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

ALMEIDA, N. D. V. **Contemporaneidade x trânsito: reflexão psicossocial do trabalho dos motoristas urbanos**. Psicologia: Ciência e Profissão. v. 1, n. 1, Brasília: CFP, 1991. Disponível em: Acesso em: 28 maio 2009.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais da Educação para o Trânsito**. DENATRAN, Portaria n.147 de 02 de junho de 2009.

BRASIL. Senado Federal. Lei nº 9.503, de 23 de setembro de 1997. Institui o Código de Trânsito Brasileiro. Brasília: DOU, 1997.

DUARTE, T. O. **Avaliação psicológica de motoristas**. In: HOFFMAN, M. H.; CRUZ, R. M.; ALCHIERI, J. C. Comportamento humano no trânsito. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

HOFFMANN, M. H. Comportamentos dos condutores e fenômenos psicológicos. In **Psicologia, pesquisa e trânsito**. v.1. n. 1. p.17-24, jul e dez. 2005.

LEMES, E. C. Trânsito e comunidade: um estudo prospectivo na busca pela redução de acidentes. In: HOFFMAN, M. H.; CRUZ, R. M.; ALCHIERI, J. C. Comportamento humano no trânsito. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MARIN, L.; QUEIROZ, M. S. **A atualidade dos acidentes de trânsito na era da velocidade: uma visão geral**. Cadernos de Saúde Pública, v. 16, n. 1, Rio de Janeiro, jan./mar. 2000. Disponível em: Acesso em: 2 jun. 2009.

PERFEITO, J.; HOFFMAN, M. H. Marketing social e circulação humana. In: HOFFMAN, M. H.; CRUZ, R. M.; ALCHIERI, J. C. Comportamento humano no trânsito. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

VEDANA, E. A. **Acidentes de trânsito com viaturas no policiamento ostensivo do 4º BPM, nos anos de 1996 a 1998**. Trabalho de Conclusão de Curso de Avançado de Administração da Polícia Militar. Academia de Polícia Militar. Porto Alegre: 1999.

WASELFISZ, J. J. **Mapa da Violência 2012. Os novos padrões da violência no Brasil**. São Paulo: Instituto Sangari, 2012.

WISNER, A. **A inteligência no trabalho: textos selecionados de ergonomia**. São Paulo: FUNDACENTRO, 1994.

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA E CANTIGAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Ana Claudia dos Santos Oliveira Nazareth¹⁹

Cristina Maria dos Santos Bossani²⁰

RESUMO

Este trabalho mostrará a importância da música na vida do indivíduo, mas principalmente na vida da criança nas fases iniciais e com dificuldades de aprendizagem, fazendo com que, memorize as músicas da infância e leve para a vida adulta, que o ato de cantar também é viver constantemente feliz. Ajudando o psicopedagogo nas suas rotinas diárias com as crianças. A música também é brincar com as palavras e faz a vida dessas crianças especiais em tratamento, serem mais leves. Pois, quando a criança começa a aprender as músicas tudo para ela é diversão e conseqüentemente seu aprendizado flui.

Palavras-Chave: Aprendizado. Música e Vida.

ABSTRACT

This work will show the importance of music in the life of the individual, but mainly in the life of children in the initial phases and with learning difficulties, doing how to memorize the music of childhood and light for adult life, which I also have to sing live constantly happy. Helping the educational psychologist in their daily routines with the children. To music I also jump with the words and face the life of these special children in treatment, we will be more mild. Well, when a child begins to learn music, everything is fun for her and consequently she learns fluidly.

Words-key: Learned. Music And Life.

¹⁹ **Graduação:** Educação Artística/Habilitação em Música - UFMT (Universidade Federal de Mato Grosso). nazareth.ana10@gmail.com

²⁰ **Graduação:** Educação Artística habilitação em Música - UFMT-Universidade Federal de Mato Grosso; **Pós-graduação:** Fundamentos de Musicoterapia FA INTER- Faculdade Internacional de Curitiba IBPEX- Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão. cristinabossani3@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo apresentar a música como vida para o ser humano, e como utilizar a música, fazendo com que a criança e o professor usem a música como um meio para o ensino e a aprendizagem. O artigo terá como incentivo para uma abordagem melhor nessa fase da vida da criança. Levar as crianças a cantar as cantigas que já perduram ao longo dos anos e que muitas vezes deixaram de cantar as crianças na atualidade.

As cantigas serão apresentadas de forma clara e conhecida para todos, pois ensinar cantigas é algo que vem de casa pelos pais e avós e assim a criança vem para a escola e para as terapias com a disposição de aprender as cantigas e as músicas. O propósito é trazer para as crianças a ludicidade através de músicas no cotidiano.

2. A MÚSICA NO COTIDIANO ESCOLAR

A música é a inteiração do ser humano com a vida, desde da barriga de uma mãe a criança ouve os sons. A música traz saúde para o corpo para a alma. Conforme Brescia (2003, p.41): “A investigação científica dos aspectos e processos psicológicos ligados à música é tão antiga quanto as origens da psicologia como ciência”. Em algumas empresas, hospitais e escolas a música tem sido cura e alívio para enfrentar os problemas do cotidiano. Em algumas empresas privadas e órgãos públicos já se fazem coral, para apresentar para a própria empresa e também fora, isso tal forma alivia a alma do ser humano tirando assim a tensão do trabalho.

Cantar é algo sobrenatural, a criança, ou o adulto que canta e ouve a música desenvolve seu cérebro com mais facilidade para desenvolver a outras atividades, como diz Gregori (1997). Ao chegar em uma festa a música

é a primeira a chegar, pois ouvir uma música é estar preparado para sentir todas as emoções possíveis de sentimentos e de lembranças, pois a vida nos leva a ir além da música. A música educa qualquer ser humano, acalmando e desenvolvendo suas ações e reações.

Segundo Brescia (2003) afirma que cantar pode um ótimo companheiro de aprendizagem, contribui com a socialização, na aprendizagem e descobertas do mundo.

E cantar também pode ser uma forma de compreender a vida. A música também pode ser uma forma das pessoas lidarem com os problemas e com a agressividade. A música é uma forma de vida, um estilo a ser vivido e ser estudado. A harmonia dos sons e dos ritmos transforma qualquer tristeza, a da alma, do corpo e do coração. Nos dias atuais, o fone de ouvido é utilizado de forma quase indispensável, numa corrida, em atividades físicas. A integração dessa musicalidade na vida da criança gera grandes expectativas, quando ele levar para casa toda a música vivenciada na educação infantil, se lembrando dos momentos junto com as brincadeiras se integrarem com as músicas apresentadas pelas professoras ou tias da Educação Infantil.

Gordon pesquisa o desenvolvimento de crianças de um mês de idade a três anos, e suas investigações se focam na Teoria da aprendizagem Música, tipos e estágios de audição, aptidão musical em desenvolvimento e estabilizada, e ritmo e movimento na música. Nesse contexto podemos através dessa pesquisa a observar o desenvolvimento da criança constantemente através da música nessa fase de sua vida.

A música para a criança é sentida, principalmente nas canções de ninar, onde as crianças sentem o amor e o carinho da mãe através da música, também é sentida no seu choro, quando os pais colocam músicas somente com toques e melodias para acalmar. Porém o contrário também é verdadeiro, quando os pais ouvem música agitadas as crianças se agitam e se manifestando através dessa música.

Gordon também enfatiza, a importância dos pais e professores cantarem e entoarem para as crianças, ao invés de colocarem estímulos gravados: “ é ridículo pensar que as crianças poderão aprender a falar o idioma de sua cultura ouvindo gravações ao invés de ouvir pessoas falando para ela” (Gordon, 2003).

Segundo esse autor entende que a fala e o cantar de uma professora ou do pai ou da mãe reflete e faz com a criança aprenda mais do que a reprodução das músicas ouvidas e reproduzidas cantadas o tempo todo pela mídia.

2.1. A Música como lúdico

A música se apresenta de diversas formas na educação infantil, podemos identificar isso na escola na hora do lanche, nas comemorações de sala de aula e também das datas comemorativas. Em casa a relação das crianças com a música, não é diferente, pois as mesmas de volta para ela dando significado a cada brincadeira.

A música também nesse contexto faz com que os pais, e os avós e tios se aproximem mais delas para ouvirem suas músicas de crianças. Elas vivem e tem um contato nítido com a música. (Brasil, 1998) diz que:

[...] O ambiente sonoro, assim como a presença da música em diferentes e variadas situações do cotidiano fazem com que os bebês, e crianças iniciem seu processo de musicalização de forma intuitiva. Adultos cantam melodias curtas, cantigas de ninar, fazem brincadeiras cantadas, com rimas, parlendas, reconhecendo o fascínio que tais jogos exercem. (BRASIL, 1998. p. 51).

Nesse contexto, Nogueira (2003) afirma que:

[...] Os seres humanos em praticamente todos os momentos de sua trajetória neste planeta através da música, podem transcender mundos, seja aonde estiver, e isso para criança é maior ainda, pois a mesma cria, recria, repensa a música de forma ilustrativa, colocando vida e alegria no que está ouvindo e cantando”. O autor quer demonstrar que a conversa move qualquer ato de musicalidade (NOGUEIRA, 2003, p. 01.)

Quando trabalhamos a música na escola, temos que considerar que a criança chega com um repertório próprio ensinado pelas pessoas que elas convivem no seu cotidiano, trazendo ainda mais conhecida sua história sobre a música. É preciso que a criança olhe para esse mundo musical e faça dele uma disciplina constante para lidar com os problemas da vida de forma engraçada, pois a música ela tem essa capacidade de proporcionar através do ouvir da escrita e da leitura.

A criança que frequenta uma igreja, por exemplo, virá com um repertório de louvor, e ela geralmente quer cantar para mostrar para o colega que sabe dessa música mais do que os outros. Na oração da manhã, por exemplo, a música será de grande valia para criança, quando pedida para cantar em voz alta, dando significado, colocando um microfone na mão da criança, ela assim se sentirá muito amada pelo ato de sua professora deixá-la cantar para todos ouvir e assim conseqüentemente aplaudi-la.

Na educação infantil a música tem um significado muito grande, fazendo com que a criança se aproxime todos os dias dando assim um sentimento sempre vivo nas letras.

É preciso explicar para a criança o significado da música na vida dela, e também sobre a letra dessa música dando a ela a liberdade de falar o que entendeu sobre o que ouviu nas atividades tanto lúdica quanto de escrita e leitura seja visual ou não.

Por exemplo a música a casa de Vinícius de Moraes:

Era uma casa
Muito engraçada
Não tinha teto
Não tinha nada
Ninguém podia
Entrar nela, não
Porque na casa
Não tinha chão

Ninguém podia
Dormir na rede
Porque na casa
Não tinha parede
Ninguém podia
Fazer pipi
Porque penico
Não tinha ali.

Essa música traz uma imagem na cabeça da criança tão grande, que mesmo sem a visualização da casa e de como era a casa, a criança começa a imaginar de como era.

E nesse momento, a professora poderá pedir vários desenhos e explicações em relação a música projetada pela infância daquela criança.

Trabalhar com música no ensino e aprendizagem da criança dentro da escola e fora dela é dar para a criança a oportunidade de crescer constantemente em suas percepções e sensibilidades é também fazer com que o professor execute o que planejou de forma eficaz ao seu desenvolvimento, e que as músicas sejam escolhidas mediante o que será falado naquela aula. A música é uma forma de proporcionar na vida da criança a maior das aprendizagens do seu consciente com a realidade. Brito (2003) diz:

[...] Ensinar música, a partir dessa óptica, significa ensinar a reproduzir e a interpretar músicas, desconsiderando as possibilidades de experimentar, improvisar, inventar como ferramenta pedagógica de fundamental importância no processo de construção do conhecimento música (BRITO 2003, p. 52).

2.2. Práticas Cantadas

O coral, por exemplo, é uma maneira de utilizar na educação infantil grande êxito, a música é cantada por uns grandes números de cantores, causando assim a harmonia na sala. Geralmente as linhas melódicas do coral não exigem de seus cantores a técnica vocal que é exigida de um solista vocal. Sob esse aspecto, a ária para quatro cantores, por exemplo, é considerada uma ária para quatro solistas.

O coral pode ser formado somente por crianças, por homens, por mulheres, ou ainda por todos juntos, podendo ser convidados os pais para cantarem com os seus filhos. Podendo ter diversas formações. Pode contar com um acompanhamento musical ou não; neste segundo caso, dizemos que se trata de um coral a capela. As formações e denominações possíveis são muitas, no entanto, o mais comum é o coral em que figurem vozes masculinas e femininas divididas em duas partes cada: graves e agudas, totalizando, assim, um conjunto vocal em que se cantam peças musicais e quatro vozes distintas, as quais se harmonizam entre si. Assim, como um grupo instrumental, se o número de pessoas que atuam musicalmente é grande, faz-se necessária uma pessoa que coordene todo o grupo no que haja exata ordenação temporal e expressiva peça musical que executam; esse coordenador é chamado de regente ou maestro.

Para utilizar e vivenciar esse coral é preciso citar a voz como um instrumento, de riqueza na vida de uma criança, ou melhor de um ser humano, é uma riqueza natural de nosso corpo, é como um instrumento musical, que carregamos conosco e que a maioria das pessoas não sabe usar bem. A canção também é uma forma musical de ordem antiga e profana. É uma das mais produtivas para trabalharmos em sala de aula, uma vez que a música tem como forte aliada a expressão verbal da letra que a acompanha.

Porém muitas pessoas, quando utilizam a canção, estudam apenas a sua letra, esquecendo-se de que ela é material mais específico da área de literatura do que propriamente da música. Portanto, o professor deve observar igualmente as características particulares das melodias, harmonias,

ritmos, arranjos, quando propor aos seus alunos uma atividade envolvendo uma canção. O professor deve ensinar a criança a fazer uso da letra de cada canção, mas não se esquecendo de trabalhar com seus aspectos musicais. A seleção de cada canção a ser trabalhada em classe com os alunos cabe a cada professor, as canções podem ser cantadas em rodas, em pé, sentadas e até mesmo movimentando o corpo. Existem muitas canções antigas, como de ninar, de pular e de se alegrar, para ser trabalhada em sala, usando a prática e explicando o que é canção e cantando. Por exemplo:

Ciranda, cirandinha,
Vamos todos cirandar,
Vamos dar a meia volta,
Volta e meia vamos dar.
O anel que tu me deste,
Era vidro e se quebrou,
O amor que tu me tinhas,
Era pouco e se acabou.
Por isso menina agora
Entre dentro dessa roda,
Diga um verso bem bonito
Diga adeus e vá embora

A outra canção também conhecida, nas apresentações das crianças na educação infantil. A linda Rosa Juvenil, que o professor, pode transformar essa música em teatro, dando vida, a ela, junto com os meninos e as meninas, fazendo com que os mesmos se interajam através dessa canção usada há anos atrás, que não sai de moda, mas que cria e recria através dos anos. E nisso é

possível fazer cartazes para essa apresentação convidando os pais e ver e visualizar uma forma de utilizar a voz como prática rica e eficaz cantando e encenando as canções que fizeram história na vida de muitas crianças que hoje são adultos e ensinam seus filhos através delas.

A linda Rosa juvenil, juvenil, juvenil
A linda Rosa juvenil, juvenil
Vivia alegre no seu lar, no seu lar, no seu lar
Vivia alegre no seu lar, no seu lar
Um dia veio uma bruxa má, muito má, muito má
Um dia veio uma bruxa má, muito má
E adormeceu a Rosa assim, bem assim, bem assim
E adormeceu a Rosa assim, bem assim
E o tempo passou a correr, a correr, a correr
E o tempo passou a correr, a correr
O mato cresceu ao redor, ao redor, ao redor
E o mato cresceu ao redor, ao redor
Um dia veio um belo rei, belo rei, belo rei
Um dia veio um belo rei, belo rei
E despertou a Rosa assim, bem assim, bem assim
E despertou a Rosa assim, bem assim

E tudo ficou bem feliz, bem feliz, bem feliz
E tudo ficou bem feliz, bem feliz

E não poderíamos de esquecer um clássico antigo nas músicas a música Atirei o pau no gato, cantado, parodiada e imitada por muitos, que lembra da infância de qualquer criança.

Atirei o pau no gato to
Mas o gato to
Não morreu reu reu
Dona Chica ca

Admirou-se se
Do miau, do miau
Que o gato deu
Miau

Por meio da música é possível exercitar toda a estrutura da educação infantil, além de ser lúdico e prazeroso as crianças se manifestam através das canções, das cantigas de roda, das danças, teatro etc. As atividades musicais na escola podem ter objetivos preventivo, nos seguintes aspectos:

- ✓ **Físico:** oferecendo atividades capazes de promover o alívio de tensões devidas à instabilidade emocional e fadiga;
- ✓ **Psíquico:** promovendo processos de expressão, comunicação e descarga emocional através do estímulo musical e sonoro;
- ✓ **Mental:** proporcionando situações que possam contribuir para estimular e desenvolver o sentido da ordem, harmonia, organização e compreensão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, como pesquisa para outras que possam surgir sobre o ensino da música, para crianças maiores, adolescentes e para as salas de adultos. A música está presente em todos os momentos de nossas vidas, porém na vida da criança durante esse trabalho foi mostrado que a música transcende alegria, motivação de ter um futuro melhor através das canções de cada criança.

É possível entendermos que a música precisa ser sonhada, concretizada, para que os docentes e os discentes vejam a grandeza de manter as músicas ricas, através das salas de aula, e também tirar a música de

somente da escola, mas levando assim para que possa ser exposta nas datas importantes de sua escola, e também vivenciadas.

Podemos conhecer o que os psicopedagogos expõem sobre a música e como podemos utilizá-la em sala de aula ou como terapia. Além disso, nos dá a entender que os autores falam sobre a música e dão sugestões de como trabalhar com a mesma.

Por fim, este artigo mostra o caminho que se abre como possibilidade de sucesso no processo ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRÉSCIA, Vera Lucia Pessagno. **Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva.** São Paulo:Átomo,2003.

BRITO, T.A. **A Música na Educação infantil** – propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Editora Petrópolis, 2003.

GREGORI, Maria Lúcia P. **Música e Yoga Transformando sua Vida.** Rio de Janeiro: DP, 1994.

GORDON, Edwin E. **Teoria de Aprendizagem Musical** – Competências, Conteúdos e Padrões. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

GODINHO, José Carlos. O Corpo na Aprendizagem e na Representação Mental da Música. In.:ILARI, B. S. (Org.). **Em busca da mente musical. Ensaio sobre os processos cognitivos em música- da percepção à produção.** Curitiba: Ed. da UFPR, 2006, p. 353-379.

Edite Maria Sanches Viana²¹
Joana de Oliveira Barbosa Mucham²²
Terezinha de Jesus Andrade²³
Yara Juirá Ribeiro de Oliveira²⁴

RESUMO

Este artigo tem como finalidade falar sobre o processo de alfabetizar na educação infantil, de tal forma que o mesmo possa orientar em seus textos, mas de maneira letrada que venha inserir no cotidiano da rotina da educação infantil no ensino e aprendizagem de forma lúdica dos pequenos enquanto autores da sua rotina.

Palavra -chave: Alfabetizar. Educação Infantil. Rotina.

ABSTRACT

The purpose of this article is to talk about the process of literacy in children's education in such a way that it can also guide their texts, more in a literate way than to insert in the daily routine of children's education, not teaching and learning in a playful way for two little ones authors give their routine.

Key Word: Literate. Child Education. Rotina.

²¹ **Graduação:** Licenciatura de Matemática – Univag. **Graduação:** Licenciatura de Pedagogia – Instituto de Educação e Tecnologia; **Pós-graduação** Lato senso em Educação Infantil e Anos Iniciais com Ênfase na Alfabetização; es.vianamat@gmail.com

²² **Graduação:** Licenciada em Pedagogia – Univag; **Pós-graduação** Educação Infantil e Especial - Faculdade integrada de Cuiabá. : joana_mucham@hotmail.com

²³ **Graduação:** Licenciado em Pedagogia – Univag; **Pós-graduação** Educação Infantil – UFMT; tere1200tjandrade@gmail.com

²⁴ **Graduação:** Licenciado em Pedagogia para a Educação Infantil – UFMT; **Pós-graduação** em Educação Infantil – Univag. yarajuirá@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

No Brasil, até os anos 1960 do século XX, predominava o discurso da “maturidade para a alfabetização”. Em outras palavras, a aprendizagem da leitura e da escrita resultaria de um “amadurecimento” de certas habilidades, de modo que “o ensino” estaria condicionado a esse “desabrochar natural” que, supostamente, deveria ocorrer em torno dos seis ou sete anos. Acreditava-se, ainda, que a criança não teria qualquer interesse em ler e escrever até essa idade e que tentativas de alfabetizá-la antes disso eram vistas até mesmo como prejudiciais ao seu desenvolvimento, já que as crianças não estariam prontas para essa aprendizagem.

[...] O treinamento motor, que está incluído em todos os exercícios, é feito em forma de recorte e colagem na 1ª e 2ª etapas e com o uso do lápis na 3ª etapa. O uso de formas gráficas como números e letras não significa uma entrada no campo da escrita, o que seria totalmente prematuro, antes da aquisição da leitura, mas apenas um treinamento motor da movimentação direcional certa que a criança necessitará mais tarde (POPPOVIC; MORAES, 1966, p. 23).

Observa-se que tal concepção sobre a aprendizagem da leitura e da escrita teve um impacto na orientação de políticas públicas para o atendimento a crianças em pré-escolas nos anos 1970 e 1980 do século XX (ver KRAMER, 1992), bem como nas atividades realizadas em salas de Educação Infantil por todo o País. Porém, já nos anos 1920 e 1930, pesquisadores questionavam essas noções. Vygotsky (1984), por exemplo, salientava que bem antes dos seis anos as crianças eram capazes de descobrir a função simbólica da escrita e até começar a ler aos quatro anos e meio. Para ele, o problema maior não era a idade em que a criança seria alfabetizada, mas sim o fato de a escrita ser “ensinada como uma habilidade motora, e não como uma atividade cultural complexa” (p. 133).

Assim, criticava o trabalho da maioria das escolas de sua época, incluindo as propostas de Montessori, por desconsiderarem que a escrita deveria ter significado para as crianças. Ou seja, para Vygotsky, a escrita precisaria ser ensinada como algo relevante para a vida, pois somente dessa

forma ela se desenvolveria não como "hábito de mão e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem" (p. 133).

2. O LETRAMENTO SEM LETRAS

Tal concepção é, sob nosso ponto de vista, equivocada por vários motivos, a começar pela perspectiva preconceituosa em relação à escola, vista, necessariamente, como o espaço "da disciplina rígida, da falta de criatividade, de espontaneidade, lugar que forma alunos passivos por meio de práticas repetitivas, vazias de significado, distantes das suas vidas e dos seus interesses" (BRANDÃO, 2009, p. 105). Em contraposição, a Educação Infantil, é vista como um ambiente "antiescolar"

[...] em que se respeitam as suas singularidades (das crianças), em que há espaço para a brincadeira e o prazer, para o movimento do seu corpo, para criar e dialogar, local em que se pode experimentar, investigar, expressar sentimentos, construir a identidade e aprender numa atmosfera acolhedora e desafiante (BRANDÃO, 2009, p. 105).

Nas palavras de Ferreiro (1993, p. 39). isto significa que

[...] não é obrigatório dar aulas de alfabetização na pré-escola. porém é possível dar múltiplas oportunidades para ver a professora ler e escrever; para explorar semelhanças e diferenças entre textos escritos; para explorar o espaço gráfico e distinguir entre desenho e escrita; para perguntar e ser respondido; para tentar copiar ou construir uma escrita; para manifestar sua curiosidade em compreender essas marcas estranhas que os adultos põem nos mais diversos objetos.

Ao investigar o que as crianças sabem/pensam sobre a escrita antes de serem alfabetizadas, Ferreiro e colaboradores mostraram que elas formulam hipóteses acerca das funções e funcionamento da escrita, queiram ou não os seus professores. Porém, Ferreiro (1993) adverte que as oportunidades de interagir de modo significativo com a escrita não são iguais para todas as crianças. Assim salienta que:

[...] Há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes. Essas

são as que terminam de alfabetizar-se na escola, mas começaram a alfabetizar-se muito antes, através da possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita. (FERREIRO, 1993, p. 23)

2.1. Estratégias de trabalho com a escrita na Educação Infantil

Considerando que na Educação Infantil precisamos aproximar as crianças da leitura e da escrita em um contexto funcional e significativo para elas, vamos agora apresentar e discutir algumas alternativas concretas nesta direção. Em outras palavras, apresentaremos atividades em dois eixos de trabalho:

- ✓ Apropriação do sistema alfabético de escrita - atividades que promovam a compreensão do funcionamento do sistema de escrita alfabético e o desenvolvimento da consciência fonológica;
- ✓ Letramento - atividades que promovam aprendizagens sobre diferentes gêneros discursivos orais e escritos que circulam socialmente e suas características (finalidades, conteúdos, estilo e composição próprios, suportes, destinatários e esferas de circulação).
 - a) Atividades que promovem práticas de leitura e escrita significativas e semelhantes às vivenciadas no contexto extraescolar;
 - b) Atividades que promovem a escrita e a leitura pelas próprias crianças;
 - c) Atividades e jogos que estimulam a análise fonológica de palavras com e sem correspondências com a escrita;
 - d) Atividades e jogos que estimulam a identificação e escrita de letras e o reconhecimento global de certas palavras;
 - e) Atividades e jogos que estimulam a discriminação perceptual e coordenação visomotora.

2.2. Ditando e escrevendo: a produção de textos na educação infantil

No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1988), uma das primeiras iniciativas do MEC de explicitar objetivos para nortear o trabalho pedagógico com crianças nesta etapa. Assim, diz o Referencial:

[...] Ditar um texto para o professor, para outra criança ou para ser gravado em fita cassete é uma forma de viabilizar a produção de textos antes de as crianças saberem grafá-los. É em atividades desse tipo que elas começam a participar de um processo de produção de texto escrito, construindo conhecimento sobre essa linguagem, antes mesmo que saibam escrever autonomamente (BRASIL, 1998, p. 146).

Desde então, a produção de textos tem sido mencionada em diversas propostas elaboradas por especialistas e Secretarias de Educação de diferentes municípios no país. Por exemplo, no documento publicado pela Secretaria de educação da cidade de São Paulo, com orientações curriculares para a Educação Infantil, afirma-se que “as crianças podem aprender a produzir seus próprios textos (bilhetes, listas, etc.) ainda que não convencionalmente” (São Paulo, 2007, p. 91.). Mais adiante, o documento especifica que:

[...] preparar uma carta de leitor para protestar por um aos direitos das crianças permitirá aprender a "escrever para protestar", enfrentando todos os problemas que se apresentam na escrita quando se está envolvido numa situação autêntica qual efetivamente se trata de produzir um texto suficiente convincente para conseguir que a carta seja publicada um efeito sobre os leitores (p. 92).

Noutra Proposta Curricular elaborada para o município de maragibe, no estado de Pernambuco, registra-se:

[...] Assim como acontece com o ensino de leitura, é possível ajudar os estudantes a desenvolver algumas habilidades de elaboração de textos, mesmo antes que eles dominem o sistema de escrita, por meio de produção coletiva e de situações em que eles ditam textos a serem grafados por outra pessoa. Ter a preocupação de promover tais habilidades é fundamental para que os alunos, no momento em que se tornarem “alfabéticos”, já tenham percorrido um caminho que favoreça a consolidação da autonomia do ato de escrever (CAMARAGIBE, 2009, p. 328).

Finalmente, numa publicação do MEC de 2009, “Indicadores de Qualidade na Educação Infantil”, a produção de textos coletivos é também apontada como um dos índices de qualidade no trabalho pedagógico que se faz nas salas de Educação Infantil. Assim, na dimensão “Multiplicidade de experiências e linguagens”, um dos aspectos a serem avaliados é se “as crianças são incentivadas a produzir textos mesmo sem saber ler e escrever” (BRASIL, 2009, p. 43).

2.3. Possibilidades de escrita de textos na educação infantil

Como recomenda o RCNEI (BRASIL, 1998), é preciso ir além, planejando situações para que a criança escreva tanto “com a boca (situação em que a educadora se põe na função de enunciadora ou de escriba)” quanto com suas próprias mãos” (BRITTO, 2005, p. 18).

Nessa perspectiva, o texto não é visto como um instrumento acabado, concluído, mas como uma “ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal” (Costa VAL, 1991, p. 3). Adotar tal concepção significa assumir a defesa de que a atividade de produção textual deve possibilitar a constituição de um espaço dialógico, sociointerativo ou mesmo de expressão subjetiva ou criativa. Dessa forma, é evidente a nossa distância em relação à noção de que o texto deve, na escola, servir apenas para ser lido e corrigido pela professora.

A produção de texto coletivo é uma atividade em que a interação é condição básica e acontece em duas dimensões: a interação entre o grupo que está produzindo o texto (os alunos e a professora) e a interação que o grupo estabelece com o destinatário do texto (GIRÃO; LIMA; BRANDÃO, 2007).

Melo e Silva (2006) ressaltam ainda que a produção coletiva de textos pode constituir-se em uma atividade especialmente interessante porque permite aos alunos observar atos de escrita do professor " isso se torna

relevante à medida que eles são expostos a um modelo mais experiente de produtor de textos, sobretudo se ele (o professor) expressa oralmente as decisões que está tomando durante a escritura do texto” (p. 90).

Curto, Morillo e Teixidó (2000, p. 49), afirmam que

[...] esperar que possam escrever perfeitamente por si próprias pressupõe uma enorme perda de tempo. Desde os três anos as crianças podem perfeitamente elaborar uma carta, uma notícia, uma mensagem, uma descrição, etc. Podem escrevê-la por si mesmas ou servindo-se do professor, que age, nesse caso, como secretário ou escrivão. Mas são os alunos que constroem o texto, os verdadeiros autores, que pensaram a melhor forma de expressar a mensagem que querem transmitir.

CONCLUSÃO

Em síntese, tem sido constatado por pesquisadores na área que, antes de atingirem a hipótese alfabética na compreensão do sistema de escrita, as crianças já são capazes de reconhecer gêneros textuais, suas diferentes finalidades, a linguagem dos textos escritos e sua disposição gráfica nas páginas de portadores e suportes textuais distintos. O fato de ainda não saber grafar seus textos convencionalmente não deve ser confundido, portanto, com a impossibilidade de poder produzi-los oralmente, sendo estes textos registrados graficamente por um escriba ou pela própria criança com base nos conhecimentos de que ela dispõe no momento. Em outras palavras, crianças bem pequenas podem produzir oralmente textos escritos. Ou seja, textos orais produzidos em linguagem escrita que são grafados por outros ou por elas próprias.

Nas salas de Educação Infantil é, portanto, fundamental que a professora escreva na frente da criança. Sobre isso, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) orienta que:

[...] Todas as tarefas que tradicionalmente o professor realizava fora da sala de aula e na ausência das crianças, como preparar convites

para reuniões de pais, escrever uma carta para uma criança que está se ausentando [...] podem ser partilhadas com as crianças ou integrarem atividades de exploração dos diversos usos da escrita e da leitura (BRASIL, 1998, p. 151).

A oportunidade de participar de eventos de letramento na Educação Infantil também traz contribuições importantes no processo de construção conceitual da criança sobre o sistema de escrita alfabética. Ao ver a professora escrevendo textos em diferentes situações, as crianças pensam sobre o que a escrita representa e constroem conhecimentos que serão mobilizados nos momentos em que tiverem que ler ou escrever de forma autônoma.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, P. Ana Carolina. A criança de 6 anos no Ensino Fundamental: de onde veio e para onde vai? In: PINHEIRO, Antônio Carlos F.; ANANIAS, Mauricéia (Orgs.). *Educação, direitos humanos e inclusão social: histórias, memórias e políticas educacionais*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009, v.2.

BRASIL, *Referencial curricular nacional para Educação Infantil*. Ministério da Educação e do Desporto, Brasília, 1998.

BRASIL, *Indicadores da qualidade na Educação Infantil*. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, Brasília, 2009.

FERREIRO, Emilia. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1985.

FERREIRO, Emilia. *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1979.

TEBEROSKY, Ana. Construção de escritas através da interação grupal. In: FERRERO, Emília; PALACIO, Margarita Gómez. *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. *Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista*. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO POLÍTICA PÚBLICA

Elida Cristiana da Silva²⁵

Franciele Alice dos Santos Lima²⁶

Gleycy Laura Ramos Pereira da Silva²⁷

Delzélia Maria Ventura²⁸

RESUMO

O presente artigo visa apresentar uma reflexão o quanto é importante o acesso e frequência a de crianças de 0 a 05 anos na educação infantil. O que parece obvio quando se tratar desta fase tão importante na vida da criança, pode ser contraditória ao analisar o contexto social e escolar. Para tanto conceituamos historicamente o que entendemos por educação infantil, os desafios das famílias ao acesso de vagas, direito assegurado ou negligenciado? O que a Base Nacional Comum Curricular – BNCC traz para à etapa da Educação Infantil. Para fundamentarmos essa reflexão, utilizamos pesquisa bibliográfica, leitura de livros, artigos, revistas e sites, assim como pesquisa de grandes autores reflexivos ao tema. Para tanto não há pretensão de trazer nenhuma verdade absoluta, a não ser refletir o contexto da temática, assim analisar a política pública de educação infantil e os seus reflexos na vida dos familiares bem como os processos de interação e aprendizagem das crianças de 0 a 5 anos. A pesquisa levou em consideração o acesso, construção dos saberes com as interações e brincadeiras tão necessária para essa faixa etária.

Palavras-chave: Brincadeiras, Educação Infantil e Interações.

ABSTRACT

This article aims to present a reflection on how important is the access and attendance of children from 0 to 05 years old in early childhood education. What seems obvious when it comes to this important phase in the child's life, can be contradictory when analyzing the social and school context. For that, we historically conceptualize what we understand by early childhood education, the challenges of families to access places, guaranteed or neglected right? What the National Curricular Common Base - BNCC brings to the Early Childhood Education stage. To support this reflection, we used bibliographic research, reading books, articles, magazines and websites, as

²⁵ **Graduação:** Pedagogia - Unirondon -Centro Universitário Cândido Rondon; **Pós-graduação:** Educação Infantil e Alfabetização- ICE - Instituto Cuiabano de Educação. elidacristiana@hotmail.com ou elidacristiana@gmail.com

²⁶ **Graduação:** Licenciatura plena em Pedagogia pela Universidade de Cuiabá; **Pós-graduação:** Especialista em Educação Infantil pela faculdade Afirmativo. franibp@hotmail.com

²⁷ **Graduação:** Pedagogia- Afirmativo; **Pós-graduação:** Educação Infantil com ênfase educação especial-Faculdades Integradas de Cuiabá- IC. gleycylaura@hotmail.com

²⁸ **Graduação:** Licenciatura plena em Pedagogia pela Faculdades Integradas de Várzea Grande; **Pós-graduação:** Especialista em Educação Infantil pela faculdade Afirmativo. venturadelzelie@gmail.com

well as research by great authors reflective of the theme. Therefore, there is no pretension to bring any absolute truth, except to reflect the context of the theme, thus analyzing the public policy of early childhood education and its effects on the lives of family members as well as the interaction and learning processes of children from 0 to 5 years old. The research took into account access, construction of knowledge with interactions and games so necessary for this age group.

Keywords: Games, Early Childhood Education and Interactions.

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa pretende refletir sobre as dificuldades de acesso que famílias em especial as mais vulneráveis em encontrar ao buscar vagas na educação infantil para crianças de 0 a 5 anos nos espaços educativos públicos, tendo esse direito assegurado por lei, mas negligenciado ao procurar matricular seus filhos próximo de suas residências.

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é considerada direito das crianças de 0 a 5 anos de idade, que está alicerçado pela Constituição Federal de 1988, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1996. A garantia de acesso e permanência nesta etapa da educação implica dentre outros fatores, segurança, desenvolvimento, aprendizagem, que contribuirá para toda uma vida, percebendo que essa é a fase mais importante da vida, como diz *Andrew Meltzoff (pesquisador e PhD da Universidade de Washington) “Os seres humanos aprendem mais, e mais rápido, da gestação aos três anos do que todo o resto de suas vidas”*.

Segundo as políticas educacionais, esta descreve-se que a Educação Infantil é um espaço de Cuidar e Educar que dever estar comprometido com a aprendizagem e o desenvolvimento de todos: bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, devendo ter uma proposta pedagógica inclusiva, que respeite a singularidade de cada período/fase da criança em seus aspectos físicos, cognitivos e psicossociais que contemple toda a

diversidade advinda dos contextos sociais. Contudo o desafio e expectativas dos familiares é justamente propiciar esse atendimento educacional aos filhos, que por vezes sentem-se excluídos desse processo, quando procuram por vagas e ficam na lista de espera.

Este olhar de urgência faz-se necessário pois implica na busca de alternativas que garantam o acesso e a permanência dessas crianças, que por vezes ficam desamparadas e em risco quando não estão num ambiente que lhe promovam o acesso de interações e brincadeiras, do cuidar e educar. Assim, o que se deseja é a efetivação concreta desse direito a todas as crianças desta faixa etária, principalmente por tratar da fase mais primordial da vida, que seja assegurado realmente uma política pública de respeito a infância.

2. UM OLHAR NO CONTEXTO HISTÓRICO DA CRIANÇA

Ao longo da história, a criança e a infância tem sido foco de discussões e diferentes pensadores. Visto que no passado a concepção de infância, o sentido dispensado a ela nem sempre existiram da maneira como a sociedade a entende hoje.

Para Phillippe Aries (1914-1984) a ideia de infância só apareceu com a sociedade capitalista, industrial, os estudos deste autor levam a entender que o sentimento de infância, de preocupação com a educação moral e pedagógica, o comportamento no meio social, são ideias que surgiram somente na modernidade. Assim, houve um longo processo histórico até a sociedade vir a valorizar a infância. Essa abordagem coloca em evidência a infância pela negação da sua humanidade. Outra abordagem importante para a compreensão da criança no contexto da infância é apresentada por Henri Wallon (1879-1962), o qual fundamentou suas ideias em quatro elementos básicos que se comunicam o tempo todo: a afetividade, o movimento, a inteligência e a formação do eu como pessoa. Ele foi o pioneiro para levar para sala de aula não somente o corpo da criança, mas também suas emoções, assim também traz o núcleo de ciência pela infância.

[...] criança – a conotação desse campo é de ordem psicológica. Com efeito as disciplinas originadas da psicologia o discurso que trata das fases de desenvolvimento da criança, adquiriu uma forte legitimidade. Nesta linha há o ideal de criança, e as teorias de desenvolvimento foram fundamentais, desde o início do século XX, para o estabelecimento de parâmetros de normalidade que pautaram e orientam pais e educadores (NCPI/FMCSV, 2016)

Assim também entendido como crianças

[...] crianças – trata –se de um campo antropológico. Os indivíduos reagrupados sob esse nome constituem “territórios”, no sentido literal, com características específicas conforme tempo e espaços, com suas estruturas e seus modelos de comportamento particulares, seus gêneros de vida, seus sistemas de ação construídos pelos próprios atores. Segundo esse paradigma, as crianças devem ser consideradas uma população ou conjunto de populações em pleno direito, com seus traços culturais, seus ritos, suas linguagens, suas “imagens-ações”, etc. (NCPI/FMCSV, 2016)

Importante frisar também conforme Aries (2006), até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância, ou não tentava representá-la. Dessa forma não havia nenhum sentimento diferenciado pelo ser criança. *“Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes” (ARIES, 2006, p. 99).*

Mudando esse cenário somente no início do século XVII, com surgimento das primeiras preocupações com a educação das crianças decorrentes do reconhecimento e da valorização do meio social, surgindo assim o “sentido de infância”. Com determinações históricas, culturais e econômicas, influenciando nos processos educacionais da infância e o próprio olhar sobre a criança.

E nos últimos anos, conforme Barbosa (2009, p. 22) as crianças vêm sendo concebidas como:

[...] seres humanos concretos, um corpo presente no aqui e agora em interação com outros, portanto, com direitos civis. As infâncias, temos pensado como a forma específica de conceber, produzir e legitimar as experiências das crianças. Assim, falamos em infância no plural, pois elas são vividas de modo muito diverso. Ser criança não implica em ter que vivenciar um único tipo de infância. As crianças, por serem crianças, não estão condicionadas as mesmas experiências.

Também nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009) em seu artigo 4º, definem a criança como:

[...] sujeito histórico e de direitos, que nas interações, reações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 97)

Neste contexto, perceber a criança como sujeito de direito e levar em considerações as relações estabelecidas sem desconsiderar a criança sujeito sócio, histórico e cultural, e sobre tudo possibilitar através do acesso e permanência em espaço educativos apropriados, com proposta pedagógicas condizentes as suas especificidades com profissionais qualificados e acima tudo próximo a sua residência e sua realidade, é sobre tudo digno de expressão humana que precisa ser superado e conquistado por todos, em especial com implementação de uma política pública para essa etapa, consolidada com os valores éticos, políticos e pedagógicos.

2.1. Desafios dos familiares para o acesso à Educação Infantil

Em meados do século XX, no Brasil, são criadas as primeiras creches para as crianças das famílias menos favorecidas, que a partir do assistencialismo atendiam as necessidades de higiene, alimentação, cuidados físicos, sem intenção pedagógica. Já as famílias de classes mais abastadas, eram disponibilizados os “Jardim de Infância”. No Brasil, as Creches e Pré-escolas só adquiriram status de Instituições Educativas com a promulgação da Constituição de Federal de 1988, concebendo como “direito da criança, opção da família e dever do Estado”.

Em Cuiabá 2004, havia uma grande discussão da transição das creches da Secretaria Municipal de Assistência Social para a Educação, com a reformulação da Lei Orgânica do Magistério do Município de Cuiabá, Lei nº 4.594, de 02 de julho de 2004, é que mudanças aconteceram e até final de 2005

houve o compartilhamento de responsabilidades entre Secretaria Municipal de Assistência Social e Desenvolvimento Humano e a Secretaria Municipal de Educação. Conforme demonstrando no Caderno Escola Cuiabana, de 2005 até então é que esta etapa tem ganhado destaque, em especial com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 1/99 e Parecer CNE/CEB nº 22/98) que vieram para orientar os sistemas de ensino, bem como ocasionando significativas mudanças para a política de Educação Infantil como: a ampliação das matrículas, a regularização do funcionamento das Instituições, a diminuição do número de docentes não habilitados, bem como elaboração de proposta pedagógica cujo currículo tenha a criança como protagonista do trabalho pedagógico.

Momento este com avanços graças a Emenda de nº 59 de 11 de novembro de 2009, ampliando a obrigatoriedade na educação Básica a partir dos quatros anos de idade. Isto posto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96, estabelece no art. 21, inc. I, e no art. 29:

Art. 21. A educação escolar compõe-se de:

I – Educação Básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e ensino médio (...)

Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Redação dada pela Lei nº 12.796 de 2013, após emenda constitucional nº 59. A LDB estabelece também que prioritariamente a execução das políticas relativas à criança é de responsabilidade dos municípios.

Assim, entendido como responsabilidade e desafios do município em especial de Cuiabá em efetivar e garantir o direito de acesso na educação infantil, faz-se necessário um olhar sobre este acesso tão procurando pela população.

O Plano Municipal de Educação de 2015, prevê metas para a universalização do atendimento à Educação Infantil.

2ª META: Garantir o atendimento às crianças da Educação Infantil no sistema de ensino, ampliando a oferta gradativa para que atinja 50% da demanda de Educação Infantil na faixa etária de 0 a 3 anos em creche até o final de 2020, e 100% das crianças na faixa etária de 4 e 5 anos de idade na pré-escola, até o final de 2016.

Conforme dados apresentados no caderno Escola Cuiabana, a partir de 2017 o atendimento de 4 e 5 anos atingiu a meta 100%, já a faixa etária de zero a 3 anos, no último monitoramento em setembro/2018, alcançou 35,42%, mantendo assim o desafio de 14,58% para alcançar a meta de 50% até 2020. É importante frisar que embora a obrigatoriedade do atendimento dessa demanda seja de responsabilidade direta dos municípios, que assumem a autorização e acompanhamento do funcionamento, fica reservado tanto a União quanto ao Estado atuar em regime de colaboração com os municípios.

Segundo IBGE (2017), a população estimada em Cuiabá na idade de zero a 3 anos é de 34.244 crianças o município de Cuiabá deverá atender no mínimo 50% dessa demanda até 2020, de acordo com o Plano Municipal de Educação (CUIABA/PME, 2015-2024), sendo que o atendimento educacional de crianças de 4 a 5 anos, estimada em 17.678 crianças já está universalizada.

Esses dados demonstram que não é obrigatório a universalização do atendimento as crianças de zero a 3 anos, e mesmo assim das vagas disponíveis há muita concorrência. Em anos anteriores os responsáveis dormiam na fila para conquista a tão almejada vaga para os filhos, ato este amplamente divulgado nos meios de comunicação e que causava indignação a população. Contudo em 2017 conforme a Portaria nº 2/2017/GS/SME ocorre a mudança para solicitação de vagas via cadastro na web, dificultando ainda mais, principalmente para as pessoas mais vulneráveis e de pouca informação, o acesso as vagas nas creches e centro educativos. Sendo que muitos destes sentindo-se totalmente desprivilegiados no atendimento, pois quando buscam informação e consegue alguém para preencher os dados até finalizar o processo o sistema acusa “vagas encerradas”, entrando para lista de espera.

Além disso, relato da senhora A. L. S fala da dificuldade de pegar o transporte coletivo para descolar e levar a filha de 01 ano à creche e pegar outro ônibus para ir ao trabalho, haja vista que não tem creche ou Centro Educativo próximo de sua residência ou melhor nem no mesmo bairro, “*essa é nossa realidade, não conseguimos vagas para nossos filhos e quando consegue*

é distante de nossa residência”. Muitos familiares ainda deixam seus filhos com pessoas que pouco conhecem, mas necessita para poder trabalhar, ou ainda, mesmo que violando as legislações que trata da criança e adolescente, ainda permite que filho/a de menor idade ainda cuidem dos irmãos mais novos.

[...] Pesquisas recentes realizadas pelo IBGE (2018) e outras Instituições (CMDCA – Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente e Conselhos Tutelares) estimam que 180 mil crianças e adolescentes vivem em Cuiabá, entre elas, 63 mil crianças e adolescentes, estão em situação de vulnerabilidade, tendo seus direitos constitucionais violados, de alguma forma, a saber: direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação infantil, ao brincar, à informação, à cultura e à diversidade cultural, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (Política Educacional da Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá, p. 29).

Assim, o documento mostra também que dados do disque 100/Cuiabá apontam que 60% dos casos de denúncia nesse canal versam sobre abuso sexual de crianças e adolescentes. E observa que a violência física é a mais praticada, quando comparada a negligência, violência psicológica e sexual.

Contudo, faz-se necessário observar esses dados, pois como uma engrenagem a vida da criança em seu desenvolvimento e suas possibilidades de aprendizagem, com interações e brincadeiras, com o cuidar e educar, estão entrelaçados na educação e suas faixas etárias, no sentido mais amplo, não dissociados uma fase da outra, mas integrado e integral como todo ser humano. E nesse sentido para garantir a redução das desigualdades sociais é necessário e importante conforme apresentado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Educação Básica – DCNEB (2013, p. 93):

[...] apoiar as crianças, desde cedo e ao longo de todas as suas experiências cotidianas na Educação Infantil no estabelecimento de uma relação positiva com a instituição educacional, no fortalecimento de sua autoestima, no interesse e curiosidade pelo conhecimento do mundo, na familiaridade com diferentes linguagens, na aceitação e acolhimento das diferenças entre as pessoas.

E são por meios dos centros educativos/creche, que familiares poderá possibilitar seus filhos vivências significativas, com tempos e espaços propícios a sua faixa etária, assegurar esse direito as crianças é velar para que abusos, agressões, violências de todas as formas não aconteçam. Pois pensar e possibilitar a Educação Infantil e avançar nos desafios postos ao acesso é

permitir o desenvolvimento integral da criança, de forma a socializar-se em acordo com os princípios sociais que regem a vida em sociedade. Além de contribuir para formação de cidadãos cada vez mais humanos, como diz *Rosa Luxemburgo*, “*por um mundo onde sejamos socialmente iguais, humanamente diferentes e totalmente livres*”.

2.3. O Que a Base Nacional Comum Curricular traz para Educação Infantil?

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC, é um documento de caráter normativo, que define as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da educação básica, de forma progressiva e por áreas de conhecimento.

Assim sendo, traz para a educação infantil um olhar para a criança como sujeito de direito, capaz de formar relações, expressar seus desejos, ideias, opiniões, com capacidades de decisão, de criação de invenção, por elas manifestadas desde muito cedo, nos seus movimentos, gestos, expressões, no olhar e na fala. Sendo adquirido nas relações no dia a dia, nas interações e brincadeiras intencionadas. Sendo essa importante relação entre adultos e criança, como ressaltada por Barbosa:

[...] As crianças pequenas, e os bebês são sujeitos que necessitam de atenção, proteção, alimentação, brincadeiras, higiene, escuta afeto. O fato de serem simultaneamente frágeis e potentes em relação ao mundo, de serem biologicamente sociais, os torna reféns da interação, da presença efetiva do outro e, principalmente, do investimento afetivo dado pela confiança do outro. (BARBOSA, 2009, p. 23).

Importante frisar que a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, não invalida os documentos e leis que já estão postos; portanto, as diretrizes educacionais anteriores a Base continuam valendo, contudo, propõem um conjunto de orientações as equipes pedagógicas para a elaboração dos currículos. Assim sendo, na Educação Infantil orienta a trabalhar com foco nos eixos estruturais - interações e brincadeiras, com o direito de aprendizagem

da criança e por campos de experiências. Além disso, apresenta que para uma Educação Infantil de qualidade é necessário que a proposta educativa esteja pautada nos princípios: Éticos, Políticos e Estéticos.

[...] Éticos: valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidade.

Político: dos direitos de cidadania, do exercício da criatividade e do respeito à ordem democrática.

Estéticos: valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais (DCNEI, 2009, p. 87-88)

Assim sendo, toda e qualquer proposta educativa voltada para educação infantil precisa se nortear com esses documentos a luz do qual fornecerá subsídios para que as práticas pedagógicas não ocorram de modo a fragmentar a criança, mas possibilitar viver experiências significativas e indissociáveis para essa faixa etária, dialogando assim com as competências gerais trazidas na BNCC, sendo: Pensamento científico, Crítico e criativo, Repertório cultural, Comunicação, Cultura digital, Trabalho e projeto de vida, Argumentação, Autoconhecimento e autocuidado, Empatia e cooperação, Responsabilidade e cidadania, devendo esses serem construídos desta da Educação Infantil.

Cabe enfatizar que é nas Interações e Brincadeiras que deve permear todas as ações pedagógicas que possibilitará a criança o seu desenvolvimento, aprendizagem e construção da identidade. Não indissociáveis do Cuidar e Educar, promovendo o acolhimento e a valorização dos conhecimentos que as crianças trazem de seu contexto familiar, comunitário, ou seja, social.

O documento traz que para as crianças possam ter condições para aprender em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo dever ter ambientes que as convidam a vivenciar desafios e sentirem-se provocadas a resolvê-los, construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural, assim sendo, dever ser assegurado nos planejamentos os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais proposta pela BNCC, bem como os seis direitos de aprendizagem para um bom

desenvolvimento na Educação Infantil, sendo esses direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Possibilitando a criança observar, questionar, levantar hipóteses, concluir, fazer julgamento, assimilar valores, construir conhecimento, por meio de ações e interações com o mundo físico e social imprimindo uma intencionalidade educativa com as práticas pedagógicas tanto nas creches quanto na pré-escola. Cabendo o professor refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitor o conjunto das práticas e interações, garantido a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças.

Conforme os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento trazidos nos cinco campos de experiências: O eu, o outro e os nós; Corpo, gesto e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidade, relações e transformações. Além disso, reconhece as especificidades dos diferentes grupos etários que constituem a etapa da educação infantil, e assim dividido em três grupos por faixa etária, sendo: Para creche, bebês (zero a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e para Pré-escola: Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

Assim como já apresentado pela a BNCC, segue a estrutura para explicitar a etapa da Educação Infantil, das competências que devem ser desenvolvidas, assim como a composição dos códigos alfanuméricos criados para identificar cada aprendizagem.



CAMPO DE EXPERIÊNCIAS "TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS"

| OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Bebês (zero a 1 ano e 6 meses) | Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) | Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) |
| (EI01TS01) Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente. | (EI02TS01) Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música. | (EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas. |

Como é possível observar no exemplo apresentado, cada objetivo de aprendizagem e desenvolvimento é identificado por um **código alfanumérico** cuja composição é explicada a seguir:



E por entender o seu papel o Estado de Mato Grosso formulou neste último ano os Documentos Curricular de Referências para Educação Básica, sendo quatro cadernos, entre estes o da Educação Infantil, que vem orientar as ações curriculares e as práticas didático-pedagógicas para garantir a qualidade da educação, bem como, considerar a sua diversidade linguística, étnica e cultural, pautado nas Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 2009) e no que estabelece a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), instituída pela resolução CNE/CP nº. 2 de 22 de dezembro de 2017.

Assim também o Município de Cuiabá, que já tem elaborado o texto base da Política Educacional do Município de Cuiabá, de nominada Escola Cuiabana: cultura, em tempos de vida, direitos de aprendizagem e inclusão.

Documento este pautando também pelos Referencias já citados acima, com previsão de publicação até final deste ano.

Neste sentido, olhar e refletir o que de novo tem demandado para essa etapa da Educação Infantil é fundamental para contrapor os desafios apresentados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Grandes foram os avanços aos analisarmos a trajetória da Educação Infantil, conforme Diretrizes e Referenciais, mas ainda são muitos os desafios para alcançar uma Educação Infantil de qualidade, como: superar as desigualdades e fragmentações existentes nos currículos da educação infantil, a formação continuada dos professores, nos processos de acompanhamento da aprendizagem e desenvolvimento da criança, e o principal, assegura vagas e permanência para todas as crianças de 0 a 5 anos de idade.

Conforme LDB, 9.394/2006, a Educação Infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica sendo denominada como a primeira etapa, porém apesar de ser reconhecida como direito de todas as crianças e dever do Estado prioridade do Município. A Educação Infantil passa ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos partir da Emenda Constitucional nº 59/2009. A Lei 13.306/2016 que altera o ECA e prevê que a educação infantil vai de 0 a 5 anos. Porém, com o Plano Nacional de Educação de 2015-2024, no tocante atendimento em creche deverá chegar em 50% as crianças menores de 3 anos e 11 meses, até 2024. Assim, faz-se necessário a participação do cidadão para assumir junto ao governo uma política pública explicitada para todos, com acompanhamento no controle social, fiscal, a fim de zelar pelo direito à educação infantil. Propor como prioridade, buscando estratégias para suprir os entraves históricos que ainda existe na educação brasileira.

Pois, ainda é inadmissível, que em pleno século XXI, ainda tenha crianças fora dos espaços educativos como creche e escola, que ainda tenha seus direitos negligenciados e que protelem por mais anos, as Leis que há

décadas foram conquistadas, mas encontradas brechas para não serem cumpridas. Visto que é nesses espaços em especial para crianças mais vulneráveis, encontrar o sentido de sua existência, posto que, ações efetivas e preventivas na educação interrompe ações desumanas, abre horizontes e transformam a realidade. Parafraseando *Paulo Freire* “*A educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo*”.

REFERENCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, 2017.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer - SEDUC. Documento de Referência Curricular para Mato Grosso. Mato Grosso, 2018.

SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento*. 6ª edição. São Paulo: Contexto, 2007.

SME – SECRETARIA, Municipal de Educação de Cuiabá: Escola Cuiabana, Cultura, Tempos de Vida Direitos de Aprendizagem e Inclusão, Cuiabá, MT, 2019.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA FORMAÇÃO DO ALUNO COM NECESSIDADES ESPECIAIS

Elida Cristiana da Silva²⁹

Izabel Silva de Freitas³⁰

Franciele Alice dos Santos Lima³¹

Zayra Carvalho Silva³²

RESUMO

A educação é um processo de socialização em que o indivíduo adquire e assimila vários tipos de conhecimentos. Trata-se de um processo de consciencialização cultural e comportamental, que se materializa numa série de habilidades e valores. A educação especial é uma modalidade de ensino destinada a educandos com deficiências no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos. Posto isto, o objetivo da educação especial consiste em proporcionar as ferramentas e os recursos educativos necessários para aqueles que têm necessidades diferentes da média. Desta maneira, as crianças que sofrem de algum tipo de incapacidade têm acesso à formação e o direito de desabrocharem, de modo a poderem ser inseridas na vida adulta com maior facilidade. Procura-se, portanto ajudar as crianças a tornarem-se adultos independentes, podendo valer-se sozinhos graças à educação recebida.

Palavras-chave: Educação; Educandos; Educação Especial e Necessidades Especiais.

ABSTRACT

Education is a process of socialization in which the individual acquires and assimilates various types of knowledge. It is a process of cultural and behavioral awareness, which is materialized in a series of skills and values. Special education is a teaching modality aimed at students with disabilities in the field of learning, arising either from physical, sensory, mental or multiple

²⁹ **Graduação-** Pedagogia - Unirondon -Centro Universitário Cândido Rondon; **Pós-graduação:** Educação Infantil e Alfabetização- ICE - Instituto Cuiabano de Educação. elidacristiana@hotmail.com ou elidacristiana@gmail.com

³⁰ **Graduação:** Licenciatura Em Pedagogia Pela Universidade Luterana Do Brasil(ULBRA); **Pós-Graduação:** Lato Senso Em Educação Infantil Na Primeira Infancia E Series Iniciais Do Ensino Fundamental, Pela Faculdade De Tecnologias Darwin. ifreitas_coracao@outlook.com

³¹ **Graduação:** Licenciatura plena em Pedagogia pela Universidade de Cuiabá; **Pós-graduação:** Especialista em Educação Infantil pela faculdade Afirmativo. franibp@hotmail.com

³² **Graduação:** Pedagogia – UFMT; **Pós-graduação:** Gestão escolar com ênfase em supervisão- UFMT. silvacarvalhozayra82@gmail.com

disabilities, or from characteristics such as high abilities, giftedness or talents. That said, the purpose of special education is to provide the necessary educational tools and resources for those with different than average needs. In this way, children who suffer from some type of disability have access to training and the right to flourish, so that they can be inserted into adult life more easily. It is therefore sought to help children to become independent adults, being able to stand on their own thanks to the education received.

Keywords: Education; Students; Special Education and Special Needs.

1. INTRODUÇÃO

As pessoas com necessidades especiais passam por diversos estágios de evolução e por diferentes visões sociais, desde as mais preconceituosas até as interacionistas, que buscaram atender essas pessoas, numa perspectiva mais humanizada, visto que por muitos séculos as pessoas com necessidades especiais eram segregadas e tratadas como diferentes.

Dentro deste contexto, a Educação Especial no país se fortaleceu a partir da aprovação da Constituição Federal de 1988, que tem como principal fundamento o direito à cidadania e à dignidade da pessoa humana. Merece destaque o Inciso IV, do Art. 3º que afirma o direito de todos serem tratados “[...] sem preconceito de origem, raça, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, p. 13). Este artigo da Constituição Federal confirma os direitos de todos os cidadãos de gozarem dos mesmos privilégios.

É nesse atendimento, que a Educação Especial é voltada “às demandas de ensino de alunos com necessidades educacionais especiais, aqueles que apresentam durante sua escolarização aspectos peculiares e significativos quanto aos seus processos de aprendizagem”. Assim, a educação Especial tem como público os alunos com as deficiências, já referidas, atuando de forma articulada com o ensino comum, orientado para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos.

No entanto, observa-se que na realidade atual existe um expressivo despreparo dos professores para lidar com crianças especiais e muitos

educadores acabam excluindo tais alunos ou utilizando metodologias ineficazes e inadequadas às necessidades de aprendizagem dos alunos, incluindo as suas especificidades. É notório que as práticas pedagógicas no âmbito da educação especial necessitam ser repensadas.

Assim, diante de tantas mudanças ocorridas no mundo moderno, ainda é essencial para a aprendizagem o contato humano, a interação e o diálogo entre professor e aluno. É preciso que o professor supere as formas tradicionais de ensinar, adotando uma postura que vá ao encontro das dificuldades dos alunos com necessidades especiais de aprendizagem, aproximando-os dos alunos regulares.

O presente trabalho se caracteriza por ser bibliográfico, desenvolvido a partir de materiais elaborados e publicados por inúmeros autores escolhidos para ajudar na elaboração deste trabalho para partir da questão que objetivou suscitar reflexões sobre o tema. De acordo com Demo (1987, p. 39):

[...] a atividade científica é um atributo de todos aqueles que queiram de verdade se dedicar à atividade de descobertas de novos conhecimentos, procurar novas relações onde elas aparentemente são impossíveis, descortinar pensamentos e teorias e colocá-las a serviço do que se pretende entender (DEMO, 1987, p. 39).

Dessa forma, é de grande relevância obter uma leitura teórica e metodológica para que o tema escolhido possa ser contextualizado, fazendo com que o professor/pesquisador aprenda a contextualizar seu modelo de pesquisa em um modelo teórico de grande amplitude e possa sustentar as análises adquiridas através da pesquisa.

2. EDUCAÇÃO ESPECIAL: contextualização

A Educação Especial perpassa todos os níveis, etapas e demais modalidades de ensino que oferece recursos, serviços e estratégias de acessibilidade ao ambiente escolar. Nesse contexto a escola comum deixa de ser um único sistema de ensino passando a ser paralelo com níveis e etapas próprias.

É o campo que deverá responder às necessidades educativas especiais. Nisto as implicações das respostas consideram, ou devem considerar, a natureza dessas necessidades, os meios que se dispõe para intervenções, dentre as quais estão as estruturas técnicas e administrativas e, com destaque, a qualidade profissional e científica dos professores.

A princípio a Educação Especial se inicia a partir do momento que foi identificado atrasos ou alterações no desenvolvimento da criança. Segundo Priscila Lima, o Brasil é atualmente o país da América Latina que mais inclui estudantes com necessidades educacionais especiais, seguido pelo México e Chile.

A educação Especial é voltada para o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência física, mental, auditiva/surdez, visual, cegueira e baixa visão e demais transtornos. Trata-se de um serviço que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando-se suas necessidades específicas.

Dentro do contexto do atendimento educacional especializado para alunos com deficiências, tem como objetivo apoiar o desenvolvimento do aluno com deficiência disponibilizando um ensino de linguagem e de códigos específicos de comunicação e sinalização, bem como adequa e produz materiais didáticos e pedagógicos, tendo em vista as necessidades específicas de cada aluno, acompanha o uso desses materiais e recursos em sala de aula, sem, contudo, interferir no ensino dos conteúdos curriculares. E, também oferece ao aluno com deficiência a tecnologia assistida.

Com relação a sua legalidade, a Educação Especial se encontra fundamentada no que rege a Política Nacional da Educação Especial, bem como sob luz das seguintes legislações: Resolução CNE/CEB nº 04 de 02/10/2009 e o Decreto nº 7611 de 17/11/2011. Todas essas leis têm como principal objetivo a garantia do acesso a aprendizagem especializada e de qualidade.

2.1. A Escola Inclusiva

A escola inclusiva insere o aluno na escola, que acolhe, respeita, ensina da mesma forma como ensina os demais alunos, que acima de tudo valoriza o ser humano ajudando-os a enfrentarem as barreiras e superar os limites, que não fecha as portas que oferece oportunidades e que abraça realmente a inclusão dos alunos na escola. Neste contexto, está voltada para a construção e exercício da cidadania consciente e ativa proporcionando os pilares para que os alunos se identifiquem e se posicionem frente às transformações constantes da sociedade contemporânea e adentrem na vida produtiva.

O atendimento Educacional Especializado visa atingir todas as formas de deficiência como:

- a) Deficiência física: - é uma limitação do funcionamento psicomotor de um ser humano ou animal. Normalmente, os problemas ocorrem no cérebro ou sistema locomotor, levando a um mau funcionamento ou paralisia dos membros inferiores e/ou superiores.
- b) Deficiência auditiva é uma condição em que a habilidade auditiva é reduzida. As causas comuns de deficiência auditiva são ruídos e envelhecimento. No entanto, há outros fatores responsáveis por essa enfermidade.
- c) Deficiência intelectual é caracterizada pelo funcionamento cognitivo que não corresponde à média esperada, ou seja, que esteja abaixo do que é considerado normal. A dúvida de pais e mães se deve aos campos que podem ser diretos ou indiretamente afetados pelo desempenho cerebral da criança.
- d) Deficiência visual caracteriza-se pela limitação ou perda das funções básicas do olho e do sistema visual. O deficiente visual pode ser a pessoa cega ou com baixa visão.

Diante do foi apresentado acima, falar sobre inclusão hoje em dia é muito comum mais é preciso que haja mais do que meros discursos, é necessário antes de tudo uma mudança de pensamento da sociedade em relação a esse problema, as escolas precisam mudar sua postura de querer jogar toda a responsabilidade para as instituições de educação especial, os educadores devem se preparar mesmo que não haja nenhum aluno com deficiência em sua turma, os pais devem ensinar aos seus filhos o respeito ao próximo seja ele quem for e como for, e a sociedade deve cobrar dos órgãos competentes ações que proporcionem a inclusão.

2.2. A Formação do professor para Educação Especial

Analisando a prática pedagógica, percebe-se que há muito interesse e esforço dos professores em trabalhar com crianças que apresentam deficiências, porém, ainda há pouca informação. Mesmo assim, muitos professores, em relação ao processo de inclusão, sabem definir a causa e característica desse aluno. No entanto, percebe-se que necessita de maior aprofundamento no assunto para desenvolver um trabalho de qualidade.

[...] A formação de professores constitui preocupação com as perspectivas da formação inicial e da formação contínua (ou continuada, ou permanente) além de ser objeto de discussão no campo da Educação. Desde 1988, a UNESCO, em relatório sobre serviços educacionais, relacionou qualidade de ensino com preparação de professores. (RIBEIRO e BAUMEL, 28)

Pensar em inclusão pressupõe falar da importância formação inicial do professor, a qual necessita buscar desenvolver uma prática onde possibilite uma formação adequada para que os mesmos estejam preparados a oferecer um ensino de qualidade a todos os alunos com necessidades educativas especiais. Desse modo, a formação pedagógica dos professores deve ser pensada de modo a contribuir para que estes desenvolvam uma prática pedagógica mais reflexiva e comprometida ética e politicamente com as exigências do contexto atual.

[...] A Educação Especial é o campo que deverá responder às necessidades educativas especiais. Nisto as implicações das respostas consideram, ou devem considerar, a natureza dessas necessidades, os meios que se dispõe para intervenções, dentre as quais estão as estruturas técnicas e administrativas e, com destaque, a qualidade profissional e científica dos professores. (RIBEIRO e BAUMEL, 28)

No entanto, à medida que vamos conhecendo uma pessoa com deficiência, e convivendo com ela, constatamos que ela não é incapaz. Pode ter dificuldades para realizar algumas atividades, mas, por outro lado, em geral tem extrema habilidade em outras. *A pessoa integrada em uma escola, e em um meio social mais amplo, evidencia a realidade de uma possível obtenção de respostas efetivas às suas necessidades* (RIBEIRO e BAUMEL, 29). Exatamente como todos nós. Todos nós temos habilidades e talentos

característicos; nas pessoas com deficiência, essas manifestações são apenas mais visíveis e mais acentuadas.

O despreparo do professor para trabalhar com pessoas com necessidades educativas especiais ocorre desde a sua formação inicial, o que tem levado muitos docentes a recorrer à formação continuada através de educação à distância ou até mesmo por meio de cursos, oficinas, congressos, a fim de tentar preencher essas lacunas existentes em sua formação.

[...] O processo de formação de professores não pode ser dissociadas do processo de desenvolvimento organizacional da escola – os centros educativos têm um contexto favorável e precedente para o desenvolvimento profissional dos professores. Assim, pensar em transformação da escola e, mais, das práticas escolares está em paralelo com os objetivos da formação (em especial a continuada) dos professores, não se excluindo os objetivos de natureza pessoal. (RIBEIRO e BAUMEL, 29)

Os professores e escola de um modo geral precisam compreender que só existirá inclusão de pessoas com necessidades especiais em suas dependências se todos estiverem empenhados em contribuir para a edificação de um trabalho mais humano e acolhedor. Na quebra de paradigmas é fundamental a todo ser humano o respeito à diferença.

Se as referências às bases e princípios nas discussões sobre formação são os próprios fundamentos, é de se indicar outra dimensão dos modelos de paradigmas assentados nesse campo, tanto na formação inicial quanto na contínua:

Paradigma de déficit: - se objetivo é preencher as lacunas “na ou da formação”. O pressuposto é a existência de limitações na formação e, em forma de capacitação ou reciclagem (em termos mais antigos) das competências, dos saberes, atinge-se a eficiência e a eficácia dos sistemas escolares;

Paradigma do crescimento: - inter-relacionado ao formação permanente, caracteriza a fase da formação inicial como ponto desencadeador de um processo de desenvolvimento profissional;

Paradigma de mudança: - pressupõe uma formação, seja inicial ou contínua, que corresponda e atenda às mudanças atuais da sociedade. Esse pressuposto projeta perspectivas de inovação, até na política educacional;

Paradigma de resolução de problemas: - a figura central desse modelo é o professor, que, ciente e clarificado sobre as questões presentes na escola e, principalmente, na sala de aula, com suas rotinas, facilidades e dificuldades, encaminha necessidades de respostas e soluções para as situações com os quais se defronta. (RIBEIRO e BAUMEL, 31-32)

A adequação curricular às necessidades desse aluno ainda possui

muitas dúvidas por parte dos professores em como fazer isso. No entanto, a maneira de realizar essas adaptações curriculares em função da inclusão fica por conta de cada escola, porém, é de suma importância que sejam respeitadas às diferenças de cada aluno e, reconhecer que cada um aprende de maneira diferente. Quanto aos aspectos que dificultam o processo de inclusão, percebe-se que, indiferente se a escola é pública ou privada, existe uma forte carência de formação dos professores para o trabalho com a inclusão, esta formação geralmente ocorre no dia a dia de sala de aula.

[...] Segundo Lasley & Payne (1991), tomando como referência o conhecimento, existem três modelos de currículos na formação de professores:

Integrado: - estabelece conexão conceitual, estrutural, entre os diferentes cursos das disciplinas. A exigência para a adoção desse modelo é compreender o tipo de mobilização interdisciplinar, como também o trabalho integrado dos professores.

Colaborativo: - neste há segmentação dos cursos com a permanência de suas especificidades, mas o elo articulador se condensa na definição de temas. Os professores são especialistas, e em cada área são eles quem sintetizam dados e os agregam em sua área considerando as importantes contribuições.

Segmentada: - parece ser o mais comum e vigente na realidade dos cursos. Não há interligações entre os cursos das disciplinas e os cursistas devem realizar a integração deles (pelo menos, a prática, é essa expectativa). (RIBEIRO e BAUMEL, 34)

Falar sobre inclusão hoje em dia é muito comum mais é preciso que haja mais do que meros discursos, é necessário antes de tudo uma mudança de pensamento da sociedade em relação a esse problema, as escolas precisam mudar sua postura de querer jogar toda a responsabilidade para as instituições de educação especial, os educadores devem se preparar mesmo que não haja nenhum aluno com deficiência em sua turma, os pais devem ensinar aos seus filhos o respeito ao próximo seja ele quem for e como for, e a sociedade deve cobrar dos órgãos competentes ações que proporcionem a inclusão.

[...] As perspectivas atuais, centradas na categorização de necessidades especiais, nos conceitos de integração e escola inclusiva como dimensões constitutivas da base dos programas de formação exigem um repensar sobre esses programas no tocante a organização e estruturação. Se uma decorrência se refere a questionar uma descategorização, pode-se supor o formato curricular como convergindo para uma base geral, especificidade e prática profissional. (RIBEIRO e BAUMEL, 36)

A escola inclusiva insere o aluno na escola, que acolhe, respeita, ensina da mesma forma como ensina os demais alunos, que acima de tudo valoriza o ser humano ajudando-os a enfrentarem as barreiras e superar os limites, que não fecha as portas que oferece oportunidades e que abraça realmente a inclusão dos alunos na escola.

[...] O movimento atual da Educação Especial propõe a mobilização da escola para a inclusão de portadores de necessidades educativas especiais. Esse movimento surpreende a escola e a instiga a refletir sobre os fundamentos desta nova concepção e sobre a especificidade de sua tarefa na convivência com essa clientela, assim como sua consideração na organização de todo o trabalho pedagógico da escola. (RIBEIRO e BAUMEL, 41)

A escola, neste contexto, está voltada para a construção e exercício da cidadania consciente e ativa proporcionando os pilares para que os alunos se identifiquem e se posicionem frente às transformações constantes da sociedade contemporânea e adentrem na vida produtiva.

[...] Hoje a escola inicia sua busca para o estabelecimento de um espaço educativo aberto, diversificado, permitindo o desenvolvimento individual e coletivo de seus alunos e profissionais. Nesse sentido, a Educação Especial amplia seu campo de atuação quando visa trabalhar com todos, na intenção de analisar, sugerir, adaptar e compor a utilização dos recursos favoráveis do meio escolar na promoção do desenvolvimento e aprendizagem de todos. (RIBEIRO e BAUMEL 49)

Dentro desse contexto de escola atua como um meio de promover a inclusão o aluno que apresenta Transtorno Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) no contexto da educação especial. O professor é muito importante para o desenvolvimento do comportamento de uma criança com TDAH, através de suas metodologias em sala de aula, no entanto, a falta de preparo dos docentes para lidar com os conflitos que surgem nas salas de aula também contribui para o agravamento da situação. Além disso, a proposta educacional da escola, geralmente, prevê um único tipo de enquadramento dos alunos ao processo pedagógico. Muitas vezes, os alunos com TDAH, por não se adequarem ao padrão pedagógico convencional, tendem a reagir negativamente, tornando-se inadequados. Enquanto que, de acordo com Rohdea [et al] (2000, p.7),

[...] A hiperatividade se caracteriza pela presença frequente das seguintes características: agitar as mãos ou os pés ou se remexer na cadeira; abandonar sua cadeira em sala de aula ou outras situações nas quais se espera que permaneça sentado; correr ou escalar em demasia, em situações nas quais isto é inapropriado; pela dificuldade em brincar ou envolver-se silenciosamente em atividades de lazer; estar frequentemente e “a mil” ou muitas vezes agir como se estivesse “a todo o vapor”; e falar em demasia.

Devido a essas características relativas a crianças hiperativa, muitos professores acabam apresentando dificuldades ao tentarem incluir esses alunos em suas aulas, geralmente por desconhecerem maneiras de trabalhar com alunos cujo o comportamento é diferente do apresentado pelos demais. É preciso que os professores promovam mudanças em seu método de ensino visando o estímulo dos alunos com dificuldades de aprendizagem decorrentes do TDAH, aos conteúdos transmitidos, para isso é preciso buscar de novas ideias que possam melhorar substancialmente suas aulas.

Os professores devem trazer novos desafios aos alunos através de atividades interessantes que promova estímulos à busca de respostas, aulas bem-preparadas e nem sempre teóricas, propondo o diálogo em lugar de monólogos expositivos. Dessa forma, muitos problemas ligados ao desinteresse deixam de existir em virtude do prazer proporcionado aos alunos pelo entendimento do assunto trabalhado em aula e pela apreensão de sua aplicabilidade na vida diária.

Desta forma, ao trabalhar com criança portadora de TDAH, o psicopedagogo deve trabalhar suas dificuldades (falta de atenção/concentração, impulsividade, hiperatividade) e suas questões emocionais (baixa autoestima, baixa tolerância à frustração, ansiedade, entre outros), através dos jogos, trabalhos de leitura e escrita, trabalhos manuais e expressões de arteterapia e atividades lúdicas, sem deixar abandonar aquele em relação às posturas e hábitos associados à atenção, organização da rotina, execução e persistências nas tarefas, além de outros fatores já destacados nos itens anteriores.

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994, p. 42) a rede de ensino regular deverá disponibilizar os recursos necessários ao atendimento

dos alunos com NEE,

[...] Devem ser disponibilizados recursos para garantir a formação dos professores de ensino regular que atendem alunos com necessidades especiais, para apoiar centros de recursos e para os professores de educação especial ou de apoio. Também é necessário assegurar as ajudas técnicas indispensáveis para garantir o sucesso de um sistema de educação integrada, cujas estratégias devem, portanto, estar ligadas ao desenvolvimento dos serviços de apoio a nível central e intermédio.

Neste sentido, percebe-se que é muito importante que o professor esteja amplamente preparado para atuar como mediador e facilitar do processo de construção do conhecimento, interação e socialização dos alunos que necessitam de um atendimento escolar especial, através de sua preparação durante sua formação acadêmica proporciona, ao mesmo, a possibilidade de estar analisando cada caso do mais complexo ao mais simples para que possa desenvolver sua prática metodológica visando, com isso, o favorecimento de uma educação inclusiva de qualidade. E dentro deste contexto, a escola tem a função principal de receber e ensinar todos, independente de suas condições físicas, intelectuais ou sociais, para isso deverá adaptar seu processo de ensino e aprendizagem, bem como a estrutura física da escola às necessidades de seus alunos.

2.3. Políticas Públicas e a Educação Especial

Com relação às políticas sociais de educação, principalmente voltado para a educação inclusiva, vem permitindo que estudantes com e sem deficiência possam interagir dentro do ambiente escolar, na mesma sala de aula. Essa interação se afirma em diversas leis nacionais e políticas de educação, como no caso o que está previsto em nossa Constituição Federal de 1988 que reforçam ainda mais os direitos das pessoas com deficiência e, que tem promovido um significativo aumento do número de alunos com algum tipo de deficiência que recebem educação regular.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL/CF88) traz como um dos seus

objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º, inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

Através da aprovação do Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, foi disposta a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

As políticas sociais estão relacionadas diretamente às condições vivenciadas pelo país em níveis econômico, político e social. São vistas como mecanismos de manutenção da força de trabalho, em alguns momentos, em outros momentos como conquistas dos trabalhadores, ou como doação das elites dominantes, e ainda como instrumento de garantia do aumento da riqueza ou dos direitos do cidadão. O surgimento das primeiras identificações chamadas políticas sociais, visto que, como processo social, elas se originam na confluência dos movimentos de ascensão do capitalismo como a Revolução Industrial, das lutas de classe e do desenvolvimento da intervenção estatal.

Assim, as políticas sociais devem ser defendidas como instrumento estratégico das classes subalternas na garantia de condições sociais de vida aos trabalhadores para sua emancipação humana e a luta organizada para a conquista da emancipação política. Com isso, a busca da ampliação dos direitos e das políticas sociais é essencial, porque envolve milhões de brasileiros espoliados em qualidade de vida, dignidade humana, condições de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Inclusiva é um conjunto de processos educacionais resultantes da execução de políticas articuladas impeditivas de qualquer forma de separação e de isolamento. Estas políticas buscam desenvolver o acesso à escola regular, ampliando a participação e assegurando a permanência de todos os alunos nela, independentemente de suas particularidades. Na sua praticidade a educação inclusiva garante a qualquer criança o acesso ao ensino fundamental, nível de ensino obrigatório a todo cidadão brasileiro, na escola inclusiva o processo educativo é visto como uma ação social em que todas as crianças com necessidades especiais e distúrbios de aprendizagem têm o direito à escolarização o mais próximo possível do normal, dosados de acordo com as necessidades do educando.

As práticas pedagógicas na inclusão dos alunos com necessidades de aprendizagem especiais, requer modificações no processo, nas relações interiores e exteriores vividas na escola por esses alunos, sendo tais espaços temporais, didático-pedagógicos e organizacionais garantindo e promovendo a adaptação dos mesmos ao grupo. A educação infantil dessas crianças é complexa, exigindo uma análise clara e crítica do cenário escolar, das situações concretas existentes, dos conteúdos propostos e das estratégias e alternativas metodológicas que atendam às necessidades de desenvolvimento, de interação, comunicação e autonomia, socialização e participação nas brincadeiras e atividades lúdicas propostas pela escola.

Podemos concluir que, a Educação Inclusiva baseia-se na concepção de uma educação de qualidade para todos e no respeito à diversidade dos educandos, é imprescindível uma participação mais qualificada dos educadores para o avanço desta importante reforma educacional, para o atendimento das necessidades educativas de todos os alunos, com ou sem deficiências. Infelizmente, o despreparo dos professores figura entre os obstáculos mais citados para a educação inclusiva.

Os professores têm um papel muito preponderante no desenvolvimento das crianças com hiperatividade, pode fazer toda a

diferença, não se pode esquecer que muitas destas crianças têm problemas na escola que podem melhorar, ou piorar, de ano para ano, dependendo, até certo ponto, do estilo instrucional e da atitude de um dado professor.

O grande obstáculo muitas vezes não é a deficiência, mas a inadequação na forma de se comunicar, interagir e lidar com essas crianças. As famílias das crianças com múltipla deficiência necessitam de apoio e ajuda para interagir, comunicar e aprender a lidar com as dificuldades de suas crianças necessitam ainda de encontrar outros pais com os quais possam identificar-se, trocar experiências, apoio e ajuda mútua, como também lutar pela qualidade de vida e educação de suas crianças.

Porém, observa-se que durante o processo de aprendizagem do público-alvo da Educação Especial são apresentadas diversas dificuldades e, para melhorar seu aproveitamento educacional em sala de aula, a escola deve propiciar aos alunos com necessidades educacionais especiais o convívio social com outros alunos da mesma faixa etária, estimulando sua interação e diminuindo seu isolamento. Dentro desse âmbito, a interação família/escola/aluno é de suma importância para seu desenvolvimento.

Através deste estudo buscou-se o fortalecimento entre teoria e prática baseado no princípio metodológico de que o desenvolvimento de competências profissionais implica em utilizar conhecimentos adquiridos, quer na vida acadêmica quer na vida profissional e pessoal. Sendo assim, constitui-se em importante instrumento de conhecimento e de integração do aluno na realidade social e do trabalho em sua área profissional.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Constituição Federal do Brasil de 1988**. Disponível em <www.planalto.gov.br> acessado em 21/07/2019.

DEMO, P. **Introdução à metodologia da ciência**. 2º ed. São Paulo: Atlas, 1987.
FARFUS, D. Organização pedagógica dos espaços educativos. Disciplina:

Organização Pedagógica Espaços Educativos do curso de Pedagogia EaD da FACINTER. Curitiba, 2009.

FERNANDES, S. **Metodologia da Educação Especial**. 1ª ed. Curitiba. IBPEX, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

MANTOAN, M. T. E. **A hora da virada. Inclusão**: Revista da Educação Especial, Brasília, v. 1, n. 1, p. 24-28. 2005.

RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri; BAUMEL, Roseli Cecilia Rocha de Carvalho. **EDUCAÇÃO ESPECIAL: Do Querer ao Fazer**. Editora AVERCAMP EDUCAÇÃO. (cópia).

ROHDEA, Luis Augusto; BARBOSA, Genário; TRAMONTINA, Silzá; POLANCZYK, Guilherme. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade**. Rev. Bras. Psiquiatr. 2000; 22(Supl. II): 7-11. Disponível em < <http://www.scielo.br> > acessado em 22/07/2019.

BRASIL, **DECLARAÇÃO DE SALAMANCA**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>> acessado em 03/10/2019.

AS ESTRATÉGIAS DE SE AVALIAR NO CONTEXTO DA INFÂNCIA

Eranice Domingas de Souza Costa³³
Noemi Francisca Gonçalves de Almeida³⁴
Alessandra Glaucia Castilho da Silva³⁵
Adriana Bezerra Noaves³⁶

RESUMO

Avaliar não é julgar, mas acompanhar um percurso de vida da criança, durante o qual ocorrem mudanças em múltiplas dimensões com a intenção de favorecer o máximo possível seu desenvolvimento? Avaliar, na concepção mediadora, portanto, engloba, necessariamente, a intervenção pedagógica. Não basta estar ao lado da criança, observando-a. Planejar atividades e práticas pedagógicas, redefinir posturas, reorganizar o ambiente de aprendizagem e outras ações, com base no que se observa, são procedimentos inerentes ao processo avaliativo. Sem a ação pedagógica, não se completa o ciclo da avaliação na sua concepção de continuidade, de ação-reflexão-ação.

Palavra- chave: Avaliar. Criança e Vida.

ABSTRACT

To evaluate is not to judge, but to follow a child's life course, during which changes occur in multiple dimensions with the intention of favoring their development as much as possible? Evaluating, in the mediating conception, therefore, necessarily encompasses pedagogical intervention. It is not enough to be next to the child, watching him. Planning pedagogical activities and practices, redefining attitudes, reorganizing the learning environment and other actions, based on what is observed, are procedures inherent to the

³³ **Graduação:** Licenciada em Pedagogia. FAIARA / Faculdade Integrada de Araguatins. **Pós-graduação:** em Educação Infantil e Alfabetização. FIAVEC- Faculdades Integradas de Várzea Grande. eranicesouza@hotmail.com

³⁴ **Graduação:** Pedagogia – UNIVAG (Universidade de Várzea Grande); **Pós-graduação:** Psicopedagogia – FIC - Faculdades Integradas De Cruzeiro – Fic. noemyfrancisca@hotmail.com

³⁵ **Graduação:** Pedagogia. Faculdades Integradas Mato - Grossenses de Ciências Sociais e Humanas. **Pós-graduação:** Educação de Jovens e adultos. Faculdade das Águas Emendas. alessandrastilho.75@gmail.com

³⁶ **Graduação:** Pedagogia – ICE Instituto Cuiabano de Educação. **Graduação:** Serviço Social: Anhanguera. Gestão Ambiental – UNIC- Universidade de Cuiabá. **Pós-graduação:** Saúde e políticas públicas - ICE Instituto Cuiabano de Educação. Educação Especial – Afirmativo. dricabezerranovaes@gmail.com

evaluation process. Without pedagogical action, the evaluation cycle is not completed in its concept of continuity, of action-reflection-action.

Keyword: Assess. Child and Life.

1. INTRODUÇÃO

O processo avaliativo está fundamentado em sentimentos e percepções dos avaliadores, uma vez que se interpreta o que se observa das crianças. Interferem na avaliação nossos valores morais, concepções de educação, de sociedade e de infância, entre outros. Tais concepções regem com muita força o fazer avaliativo na Educação Infantil e lhe dão sentido. Ao se disc sobre avaliação, dessa forma, é preciso analisar, sobretudo, o que os profissionais de uma instituição pensam sobre as crianças, sobre a aprendizagem, sobre o seu papel educativo, sobre posturas disciplinadoras e muitas outras questões que irão permear o seu dia a dia com elas.

A avaliação é de caráter fortemente subjetivo, comprometendo e envolvendo, sobremaneira, o professor, pois ele irá estabelecer, com cada bebê ou criança, maiores ou menores vínculos intelectuais e afetivos, o que resultará, conseqüentemente, em sentimentos recíprocos de cada criança em relação a esse professor, singularizando a sua forma de ser com um ou outro adulto que dela tomem conta. Isso é relevante, porque, sem a tomada de consciência do caráter de subjetividade do processo, deixa-se de refletir sobre as conseqüências e os riscos dos preconceitos e prejulgamentos.

2. OBSERVAÇÃO, REFLEXÃO E MEDIAÇÃO

A avaliação, portanto, envolve um conjunto de procedimentos inerentes ao fazer pedagógico. Os princípios que embasam a avaliação norteiam o planejamento, as propostas pedagógicas e a relação entre todos os elementos da ação educativa. Eles se refletem, de forma vigorosa, em todo o trabalho da escola. Sem uma reflexão séria sobre as concepções e os

procedimentos avaliativos de forma mais ampla, perdem-se os rumos da educação e a clareza das ações a efetivar em termos da melhoria da aprendizagem das crianças e da organização do cenário educativo.

Em sintonia com tal perspectiva teórica, a "avaliação mediadora" (HOFFMANN, 2011a; 2012a), ponto de partida para as reflexões deste livro, tem por finalidade essencial promover o desenvolvimento máximo possível de todas as crianças a partir de desafios intelectuais permanentes e de relações afetivas e de cooperação entre todos os elementos da ação educativa.

Chamo atenção, entretanto, para o fato de que o processo avaliativo, em muitas escolas infantis do país, ainda permanece atrelado à concepção classificatória, com o objetivo de controlar a ação do professor e/ou de julgar o desempenho das crianças por meio de procedimentos e instrumentos nos quais se percebem sérios reflexos de posturas seletivas e excludentes da avaliação tradicional. Alerta Godoi (2010, p. 41):

[...] A avaliação, da maneira como aparece, acaba se tornando um instrumento forte e presente nesse momento da educação, podendo trazer consequências negativas às crianças. Não queremos uma avaliação classificatória e seletiva na educação, pelo contrário, almejamos uma avaliação que auxilie o trabalho do professor e que favoreça o crescimento da criança, e não a sua exclusão, e isso não deve se restringir à educação das crianças pequenas, mas deve ser válida para todos os níveis escolares.

Ressignificar a avaliação na Educação Infantil, resgatando os seus pressupostos básicos e desatrelando-a dos modelos classificatórios ainda vigentes nos demais níveis escolares. Principalmente, porque estudos e pesquisas realizadas sobre a avaliação classificatória, em todos os graus de ensino, permitem concluir que essas práticas não têm sido exercidas em benefício dos alunos em termos de sua melhor aprendizagem.

2.1. Um olhar sensível e reflexível

Como primeiro passo do processo avaliativo, tendo em vista o alcance do seu significado primordial - de acompanhar e compreender o desenvolvimento infantil para replanejar a ação educativa -, sugiro que os professores reflitam sobre as questões acima e que façam suas próprias perguntas sobre as crianças com as quais convivem. Um dos pressupostos básicos dessa prática é, justamente, o seu caráter investigativo e mediador, não constativo. A permanente curiosidade dos professores sobre as crianças é premissa básica da avaliação em Educação Infantil, e não a intenção de julgar como positivo ou negativo o que uma criança é ou não capaz de fazer e de aprender.

A ação avaliativa precisa considerar as crianças em sua diversidade: sua realidade sociocultural, sua idade, suas oportunidades de conhecimento, etc., e a diversidade dos professores que atuam com elas. Muitas de suas percepções, o que esses pensam sobre as crianças, podem revelar o grau de importância que atribuem ao espaço institucional em termos do futuro dessas crianças e em relação ao seu desenvolvimento global, nem sempre considerados.

Howard Gardner (1994) diz que as crianças, até os seis anos, escolarizadas ou não, adquirem um grande conhecimento sobre o mundo por meio de sua exploração regular e ativa de tudo que as cerca:

[...] Na idade de cinco ou seis anos, as crianças desenvolveram sentidos vigorosos de três dimensões de modo relevante. No mundo dos objetos físicos, desenvolveram uma teoria da matéria; no mundo dos organismos vivos, desenvolveram uma teoria da vida; e, no mundo dos seres humanos, desenvolveram uma teoria da mente. (...) Essas teorias são complementadas pela habilidade em diferentes tipos de desempenho, domínio de um amplo conjunto de roteiros e a reunião de interesses e valores mais individualizados (p. 76-77)

Tal como Gardner, estudiosos de várias áreas (pedagogia, sociologia, neurologia) apontam para a importância das oportunidades oferecidas às crianças até os seis anos em termos de atendimento educacional. Oportunidades essas que irão assegurar o seu pleno desenvolvimento moral e intelectual na vida adulta. A concepção de conhecimento em sua totalidade, englobando as múltiplas possibilidades de aprendizagem de uma criança e vislumbrando o seu futuro é primordial na primeira infância.

2.2. Acompanhando o desenvolvimento infantil

Diz Souza (1996, p. 45):

[...] que é bem possível que a experiência vivida pela Educação Infantil nessa época possa ter gerado um repensar a respeito do seu conceito e de sua dimensão. Novas formas de se conceber a educação e de contextualizar a criança passaram a solicitar uma discussão que não ocorria nos primórdios do estudo sobre o tema, abordando a questão de a criança como ser histórico e social, sujeito que constrói o próprio conhecimento.

Parece-me, justamente, que as questões inerentes à avaliação recrudescem em paralelo aos estudos e pesquisas sobre a infância, às críticas feitas a práticas assistencialistas ou compensatórias e à medida que se reflete, mais e mais, sobre o papel das escolas de Educação Infantil em termos da vida futura de todas as crianças.

Estudos de sociologia, que analisam o contexto social próprio das populações infantis, invalidam, ao mesmo tempo, a ideia de uma Educação Infantil autoritária, sugerindo que se considere a criança no seu tempo e nas suas necessidades imediatas de atendimento e educação, conforme conclui Deheinzelin (1994, p. 24-25):

[...] Temos então características básicas do ser humano - ao mesmo tempo, produto e origem da cultura - que o fazem bem diferente dos demais mamíferos do reino animal: o pensamento é seu fruto mais dádivo - o conhecimento humano. (...) Considerando as coisas deste ponto de vista, a criança não é um vir-a-ser, mas sim alguém que já é desde sempre uma pessoa. que, mesmo dependendo durante muito tempo dos adultos para se alimentar e se locomover, deve poder exercer com plenitude as suas capacidades afetivas e cognitivas.

Segundo Piaget (1970; 1978; 1987), a criança constrói o conhecimento na sua interação com o objeto, entendido como o seu próprio corpo, as coisas, as pessoas, os animais, a natureza, os fenômenos do mundo físico em geral. Ao nascer, cada criança apresenta processos internos que lhe possibilitam a aprendizagem, mas que resultam em desenvolvimento a partir, essencialmente, da sua experiência com o meio e das condições que o meio lhe oferece para isso. O que quer dizer que existe um sujeito ativo desde o nascimento, com estruturas orgânicas que o impulsionam à ação, mas cujo desenvolvimento depende radicalmente dessa mesma ação.

Diz Franco (1995, p. 22) que, a partir dessa visão de conhecimento, a educação deixa de ter a figura do professor como centro do processo de aprendizagem: "a prática pedagógica será basicamente relacional, tornando-se o professor um problematizador da ação conhecedora do seu aluno", o que passa a lhe exigir o estudo das reações das crianças, de seus limites e possibilidades a cada etapa, planejando a ação pedagógica a partir de tais observações e reflexões.

A grande contribuição teórica de Vygotsky (1988), sociointeracionista, é quanto à ação da criança como essencial para o seu desenvolvimento. Ressalta, em seus estudos, que ela não aprende a partir dos estímulos do meio ambiente, mas pela interação com os elementos de sua cultura e do seu meio social, que o curso do seu desenvolvimento é influenciado pelo meio sociocultural. As referências semânticas representadas pelas palavras e os conceitos vigentes no grupo social determinam o conteúdo e a forma tanto das suas estruturas linguísticas quanto das estruturas do seu pensamento. Dessa forma, a criança participa ativamente da construção de sua própria cultura e de sua história, construindo conhecimentos e constituindo sua identidade a partir da interação social.

2.3. A avaliação nem sempre é exercida em benefício das crianças.

Muitos procedimentos avaliativos negam a finalidade da avaliação "em promover" o desenvolvimento das crianças. Em muitas instituições, o

processo ocorre, apenas, no sentido de observá-las ao longo de um determinado período, registrar com certa frequência o que se observa e preencher instrumentos finais de avaliação acerca do desempenho observado. Esses instrumentos, contudo, não têm por finalidade subsidiar a ação educativa dos professores em relação às crianças, mas informar aos pais e/ou aos diretores sobre o trabalho desenvolvido em salas de aula, comprovando a participação das crianças nas atividades e apresentando uma "coleção de trabalhos interessantes".

Em muitos pareceres e relatórios de avaliação, leio que as crianças não participam, não realizam ou não se interessam por atividades propostas, que desviam sua atenção, não ouvem histórias, não realizam jogos ou brincadeiras. A pergunta que me faço, nesses momentos, é sobre a análise que se fez sobre as propostas em andamento. Uma criança pode estar sendo "julgada" sobre sua participação em brincadeiras ou jogos que, muitas vezes, não condizem com seus interesses ou sua idade, ou foram mal conduzidas. Isso foi levado em conta? Se as crianças não participam nem se interessam como o "esperado", o problema pode estar no planejamento ou na execução da proposta.

Quanto menores as crianças, por exemplo, menores eram as salas destinadas a elas, o que é um equívoco, pois elas se encontram no período sensório-motor e precisam de espaço para engatinhar, caminhar e explorar o ambiente. Muitas vezes nos disseram que não precisávamos levar as crianças ao pátio porque elas não gostavam de ir. De fato, os bebês estranhavam muito a claridade, o vento, as pessoas e pediam colo ou choravam. Estranhavam porque nunca iam.

2.4. Planejamento e avaliação

Um processo avaliativo mediador não entra em sintonia com um planejamento rígido de atividades por um professor, com rotinas inflexíveis, com temas previamente definidos por unidades de estudo, em que as

vivências, as experiências e os contextos de vida das crianças não sejam levados em conta.

Nesse caso, elas não encontram um espaço encorajador para se manifestar, e ocorre um enorme distanciamento entre as necessidades delas e o trabalho desenvolvido. Nesse caso, não será a criança, por meio de suas ações e reações, que estará sugerindo ao professor a continuidade do trabalho pedagógico (o tema a ser discutido na rodinha, os jogos e brincadeiras no pátio, as histórias). Ele estará muito mais preocupado em cumprir o seu planejamento e em atender às rotinas da instituição.

Quem acompanha quem? Os professores acompanham as crianças, ou as crianças acompanham os professores? Quando um professor não respeita e valoriza as crianças em suas reações, estratégias e pensamentos, elas é que precisam se adequar à continuidade do pensamento dele, ao seu ritmo, ao seu tempo, à sua vontade. O que é perigoso, principalmente, quando se pensa nas crianças que permanecem, desde bebês, cinco dias por semana, de oito a nove horas nas instituições. O que acontecerá com elas se não tiverem tempo, quando pequenas, de brincar sozinhas ou de não fazer nada simplesmente? Há muitas crianças pequenas que passam de dez a doze horas em uma instituição. Qual será a consequência disso em suas vidas?

O que ressalto é o perigo da unilateralidade (apenas o professor propõe/decide). As propostas pedagógicas devem e precisam ser organizadas pelos professores, mas, como aponta Junqueira Filho (2011), levando em conta os dois lados do planejamento: o que as crianças "precisam" aprender (objetivos do professor) e o que elas "querem" aprender (interesses e necessidades reveladas pelas crianças).

[...] Quem e o que está diante dos olhos do professor? Justamente e imprescindivelmente, as crianças, interlocutoras diretas do professor e um de seus pares educativos, sem as quais o professor não tem como e nem com quem dialogar; sem as quais o professor não tem condição de avaliar suas crenças e escolhas que produziram sua proposta pedagógica até aquele momento (JUNQUEIRA FILHO, 2011, p. 25).

2.5. Qual o papel do professor ao avaliar?

No ato avaliativo, a interação educador/educando é sempre subjetiva. O que o professor diz do educando é resultante da relação que estabelece com esse, revelando, por meio da avaliação, suas concepções teóricas e seu maior ou menor acompanhamento individual. De acordo com Gonçalves (in OLIVEIRA, 1995, p. 159), é essencial perceber que

[...] a relação professor/aluno, como qualquer relação entre pessoas, não é unidirecional, nem mesmo quando se trata de crianças pequenas como em uma pré-escola. A relação supõe participação ativa de ambas as partes, o que envolve acordos e desacordos. É pelo embate entre parceiros que a criança vai construindo sua visão de mundo, conforme os significados que ela já vem elaborando desde que nasceu (sentimentos, interpretações, valores) e que são confrontados com os significados que circulam pela escola.

O que pretendo dizer é que a relação adulto/criança é inerente ao processo avaliativo. Por isso mesmo, o se diz sobre uma criança, as "verdades" que são enunciadas, precisam ser sempre repensadas, transformando-se em hipóteses a serem permanentemente investigadas por meio da observação e do diálogo com ela. Sem dúvida cada uma delas carrega mistérios, pensamentos e sentimentos que lhes tornam únicas. É muito difícil a tarefa de compreender suas histórias de vida e a lógica do seu pensamento. Por isso, o acompanhamento do seu desenvolvimento é inquietante e complexo.

É preciso dizer que a questão não está em planejar atividades que possam ser sempre acompanhadas pelas crianças ou perfeitamente adequadas a elas. Até porque isso é, de fato, inviável, uma vez que as crianças irão sempre reagir de maneiras inesperadas. São importantes, isso sim, concepções teóricas norteadoras do planejamento nesse sentido e a eterna curiosidade sobre as reações que fogem às "expectativas dos adultos", buscando-se um olhar positivo para o que acontece de diferente.

CONCLUSÃO

A avaliação parte sempre da interpretação do que se vê. Envolve as percepções, os sentimentos, as experiências anteriores e os conhecimentos de quem avalia. "Avalia-se de corpo e alma!" Embora a subjetividade seja uma das razões para a complexidade do processo avaliativo, e muitos professores desejem "torná-lo mais objetivo e preciso", não há como fugir do seu caráter subjetivo. Cada pessoa interpreta o que observa de uma maneira própria e única. Se dez professores forem comentar sobre a reação de uma única criança, cada um deles irá relatar aspectos muito diferentes observados nela e, provavelmente, farão apreciações positivas e negativas a respeito.

A avaliação mediadora não tem por finalidade apontar resultados atingidos, pontos de chegada definitivos a cada idade ou etapa, mas a investigação séria dos processos evolutivos de pensamento. Pode-se dizer, por exemplo, que uma criança de quatro anos não se expressa com clareza? Ou existe a clareza própria dela aos quatro anos? São muito subjetivos alguns critérios de "normalidade" em relação às crianças. Não raro, os professores se assustam, precipitam-se e julgam como um problema manifestações em uma etapa de desenvolvimento que a criança demonstra ter plenas condições de ultrapassar.

O processo avaliativo, no dia a dia das crianças e do professor, e os registros de avaliação, ao longo de um período de trabalho e ao final desse, serão coerentes aos princípios apontados enquanto respeitarem a própria dinâmica da construção do conhecimento. Tais registros devem ser considerados sempre como "provisórios", como referentes a um momento da criança, em vez de ter como finalidade apontar resultados alcançados por ela. Um relatório de avaliação, assim, busca delinear um processo percorrido pela criança em sua permanente tentativa de superação, de novas tentativas e conquistas.

REFERÊNCIAS

DEHEINZELIN, Monique. A fome com a vontade de comer: uma proposta curricular de Educação Infantil. Petrópolis: Vozes, 1994.

FRANCO, Sérgio Roberto Kieling. O construtivismo e a educação. Porto Alegre: Mediação, 1995.

GARDNER, Howard. A criança pré-escolar: como pensa e como a escola pode ensiná-la. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

HOFFMANN, Jussara. Avaliar para promover as setas do caminho. 14. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011a.

HOFFMANN, Jussara. O jogo do contrário em avaliação. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011b. Avaliar: respeitar primeiro, educar depois. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012c.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. Linguagens geradoras: seleção e articulação de conteúdos em Educação Infantil. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

PIAGET para a educação pré-escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991b.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (Org.). A criança e o seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação Infantil. São Paulo: Cortez, 1995.

SOUZA, Ana Maria Costa de. Educação Infantil: uma proposta de gestão municipal. Campinas: Papyrus, 1996.

O ENSINO DA MATEMÁTICA ATRAVÉS DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Helena Mota da Silva³⁷

Lacy Cristina Vieira de Lima Siqueira³⁸

Laura Cristina Vieira de Lima Silqueira³⁹

Zayra Lúcia Galindo de Sousa Oliveira⁴⁰

RESUMO

O eixo principal deste trabalho fundamenta-se em discutir e destacar a importância do ensino de Matemática através do lúdico na Educação Infantil. A Matemática é fundamental em nossas vidas e, se não trabalhada desde cedo de forma divertida, pode ser a causa de grande parte de repetentes no futuro. Através das obras pesquisadas, buscou-se direcionar que os alunos desenvolverão melhor os conceitos matemáticos através do lúdico, e desta forma serão melhores preparados para os estudos futuros. As brincadeiras, para o aprendizado da Matemática, devem ser dirigidas e com finalidades, desenvolvendo assim capacidades importantes como: a memorização, a imaginação, a noção de espaço, a percepção e a atenção. Para que o resultado seja positivo o professor deve estar preparado e abusar da criatividade proporcionando prazer em aprender aos alunos. Desse modo, infere-se que o ensino da matemática na Educação Infantil deve ter como prioridade o conhecimento das crianças frente a situações significativas de aprendizagem, e que os jogos e brincadeiras devem estar sempre presentes, auxiliando na formação dos conceitos, proporcionando aquisição de habilidades e desenvolvendo capacidades motoras.

Palavra -Chave: Educação Infantil. Lúdico. Matemática.

ABSTRACT

The main axis of this work is based on discussing and highlighting the importance of teaching Mathematics through play in Early Childhood Education. Mathematics is fundamental in our lives and, if not worked from an early age in a fun way, it can be the cause of a large part of failures in the future. Through the researched works, it was sought to direct that students will better develop mathematical concepts through play, and in this way they will

³⁷**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, UFMT- Universidade Federal de Mato Grosso. **Pós-graduação:** Especialista em Psicopedagogia- Faculdade de Rolim de Moura. leninhamota@hotmail.com

³⁸**Graduação:** Pedagogia - FACEL – Faculdade Cuiabana de Educação e Letras; **Pós-graduação:** Supervisão e currículo - Instituto Metodista de Ensino Superior; lacylimasilqueira@gmail.com

³⁹**Graduação:** Universidade Anhanguera -Uniderp- **Pós-graduação:** Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera - Alfabetização e Letramento. laurasilqueirasouza@gmail.com

⁴⁰**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia; Faculdade: Centro Universitário de Várzea Grande. UNIVAG. **Pós-graduação:** Educação Especial com ênfase em Libras/Surdocegueira. Faculdade: Faculdade de Educação de Tangara da Serra. UNISERRA. zayragalindo10@gmail.com

be better prepared for future studies. The games, for the learning of Mathematics, must be directed and with purposes, thus developing important abilities such as: memorization, imagination, the notion of space, perception and attention. For the result to be positive, the teacher must be prepared and abuse creativity, providing students with pleasure in learning. In this way, it is inferred that the teaching of mathematics in Early Childhood Education must prioritize the knowledge of children in the face of significant learning situations, and that games and games must always be present, helping in the formation of concepts, providing the acquisition of skills. and developing motor skills.

Keywords: Early Childhood. Education. Playful. Mathematical.

1. INTRODUÇÃO

A Matemática faz-se presente em diversas atividades realizadas pelas crianças e oferece aos homens, em geral, várias situações que possibilitam o desenvolvimento do raciocínio lógico, da criatividade e a capacidade de resolver problemas.

Entre os vários objetivos da Matemática, encontramos o de ensinar a resolver problemas; e as situações de jogos representam uma boa situação – problema, o que potencializa as capacidades para compreensão e explicação dos fatos e conceitos da Matemática.

O lúdico no ensino da matemática, na educação infantil, além de dinâmico, faz com que os alunos sintam maior prazer em aprender, pois eles se identificam bastante com as brincadeiras e jogos. O primeiro contato com o lúdico faz com que os alunos participem ativamente das aulas.

Na educação infantil, a criança ainda está desenvolvendo a capacidade de atenção, pois eles dispersam com muita facilidade e as brincadeiras ajudam nesse processo, pois as crianças sentem-se atraídas pela atividade voltada para seu mundo.

Segundo Zatz Halaban (2006); brincar é essencial para a criança, pois é deste modo que ela descobre o mundo à sua volta e aprende a interagir com ele. O lúdico está sempre presente, o que quer que a criança esteja fazendo.

As utilizações dos jogos nas atividades ajudam a desenvolver o interesse de cada um tornando-os capazes de compreender com clareza as atividades e trabalhos aplicados na escola, deixando de existir diferenças entre alunos em relação ao aprendizado. Todos têm a capacidade de aprender, de uma maneira totalmente interessante para sua idade.

Segundo Kishimoto (1998) o jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou brincadeira para gastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e moral.

Além de um bom aprendizado, o lúdico proporciona um ótimo relacionamento entre professor/aluno/aprendizagem, pois um depende do outro.

O brincar para as crianças não deve ter espírito de competição, mas sim o prazer de descobrir e aprender.

A importância dos jogos no ensino da Matemática vem sendo debatida há algum tempo, sendo bastante questionado se as crianças realmente aprendem brincando. Por isso, ao optar por trabalhar a Matemática por meio dos jogos, o professor deve em conta a importância da definição dos conteúdos e das habilidades presentes nas brincadeiras e o planejamento de sua ação com o objetivo de o jogo não se tornar mero lazer.

Portanto, os professores devem estar preparados para essa forma de ensino, tornando as aulas produtivas, com brincadeiras dirigidas.

[...] A capacidade lúdica do professor é um processo que precisa ser pacientemente trabalhada. Ela não é imediatamente alcançada. O professor que, não gostando de brincar, esforça-se por fazê-lo, normalmente assume postura artificial facilmente identificada pelos alunos. (KISHIMOTO, 1998, p. 122)

O lúdico é válido para uma boa aprendizagem da Matemática; os jogos contribuem para um trabalho de formação e atitudes, como enfrentar desafios, buscar soluções, desenvolver críticas, criação de estratégias e da possibilidade de alterá-las quando o resultado não for satisfatório.

A educação lúdica é uma ação essencial para a criança. A utilização das brincadeiras refletirá em todos os segmentos da vida, por exemplo:

Uma criança que brinca com bolinha de gude ou de boneca com seu colega, não está simplesmente brincando ou se divertindo, está desenvolvendo inúmeras funções cognitivas e sociais.

A prática do ensino lúdico exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e codificação do meio.

2. A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Sabemos que os conhecimentos matemáticos não se constituem em memorização, que aprender números é mais do que contar, ainda que contar seja importante, não é necessariamente o essencial, a criança se relaciona com o número em vários momentos e em várias situações, relacionando quantidade, noções sobre espaço, lateralidade.

O lúdico proporciona sensação de prazer e bem-estar. Kishimoto (1994) afirma que o jogo é importante para o desenvolvimento infantil, porque propicia a descontração, a aquisição de regras, a expressão do imaginário e a apropriação do conhecimento.

[...] Podemos dizer que o jogo serve como meio de exploração e invenção, reduz a consequência os erros e dos fracassos da criança, permitindo que ela desenvolva sua iniciativa, sua autoconfiança, sua autonomia. No fundo, o jogo é uma atividade séria que não tem consequência frustrante para a criança. (SMOLE, 1996, p. 138)

O aprendizado lúdico desenvolve a confiança, fazendo com que a criança participe ativamente de cada atividade sem ter medo de errar.

Desta forma, cria-se um ambiente para o trabalho em grupo, em que as crianças aprendem a compartilhar, dividir e ajudar o próximo em qualquer situação.

Segundo Kishimoto (1994), o jogo estimula a exploração e a solução de problemas e, por ser livre de pressões cria um clima adequado para a investigação e a busca de soluções.

O jogo pode ser trabalhado individualmente, em duplas ou em grupos, mas deve ser algo em que crie um espaço de confiança e criatividade para ser desenvolvido de maneira agradável e espontânea.

[...] Por essas características é que se pode afirmar que o jogo propicia situações que, podendo ser comparadas a problemas, exigem soluções vivas, originais, rápidas. Nesse processo, o planejamento, a busca por melhores jogadas e a utilização de conhecimentos adquiridos anteriormente propiciam a aquisição de novas ideias, novos conhecimentos [...] (SMOLE, 1996, p. 138)

Os jogos trazem situações de problemas onde cada indivíduo deve encontrar o caminho correto para chegar ao final, com isso, a criança aprende a desenvolver diferentes estratégias a partir de cada desafio criado nos jogos.

2.1. Brincadeiras e Jogos

Podemos despertar o interesse da criança pelo aprendizado, usando brincadeiras e jogos que auxiliem na sua compreensão e despertem a possibilidade de seus diversos sentidos, pois, “brincar é tão importante para criança como, trabalhar e para o adulto” (SMOLE, 2000, p. 13).

Normalmente a uma dedicação enorme ao brincar, quando ela brinca ela imagina, percebe, critica, traz a realidade para a brincadeira, faz grandes descobertas, vivencia regras e experimentam sensações, tanto individualmente como socialmente ela se sente feliz, pois a brincadeira faz parte de seu mundo infantil, se torna agradável por si só.

Quando a criança brinca, toma certa distância da vida cotidiana, entrando no mundo imaginário.

A definição de jogo para Kishimoto (2005) não é algo fácil, cada um pode entender de modo diferente, pois são diversos tipos de jogos, políticos, de adultos, crianças, animais, xadrez, adivinhas etc.

Os jogos são necessários para a construção do conhecimento e do desenvolvimento da criança, porém devem ser propostos com intencionalidade com a mediação do professor.

Para autora (KISHIMOTO, 2005) a uma certa dificuldade em encontrar definição para palavra jogo, pois em diferentes culturas, dependendo do significado atribuído uma mesma maneira de agir pode ser jogo ou não jogo.

Jogos e brincadeiras devem estimular a criança em sua atividade mental e em sua cooperação, ela aprende a respeitar, seguir regras, aprende o significado de compartilhar com o próximo encontrando soluções para os problemas impostos a ela, como recurso pedagógico o jogo deve fazer com que o professor se preocupe com o desenvolvimento, valorização, discussão do raciocínio das soluções e dos questionamentos do aluno.

Brincadeiras e jogos seguem juntos no processo de construção e expressão do conhecimento, levando a criança a solucionar problema que se aproxime do real, usando os próprios conhecimentos prévios para formação de novos conhecimentos.

É necessário o resgate de jogos e brincadeiras muitas vezes esquecidos, que trazem significados, prazer, diversão e também aprendizado. O jogo e brincadeira em especial amarelinha tem o potencial de desenvolver habilidades em especial as matemáticas, proporcionando desenvolvimento, criatividade, iniciativa, um aprendizado interessante.

2.2. O Papel do professor nos jogos e brincadeiras

Na educação infantil a criança tem a possibilidade e a capacidade de absorver conhecimentos que são melhorados ao longo da vida. A escola utiliza as vivências da criança como ponto de partida, e da continuidade ampliando seu conhecimento, tendo base e fazendo com que, a matemática se torne essencial.

Quando se observa uma criança brincando, pode se notar que qualquer objeto em função da criança se torna um brinquedo. O educador precisa estar preparado para utilizar todo tipo de brincadeira e todos os materiais que dispõe para ter uma gama maior de estratégias a sua disposição, utilizando os jogos e as brincadeiras o professor poderá estimular a criança para uma aprendizagem significativa. De acordo com o Referencial Curricular Nacional Para Educação Infantil:

[...] As brincadeiras de faz-de-conta, os jogos de construção e aqueles que possuem regras, como os jogos de sociedade (também chamados de jogos de tabuleiro) jogos tradicionais, didáticos, corporais, etc., propiciam a ampliação dos conhecimentos da criança por meio da atividade lúdica". (1998, v1.p.28).

O professor deve ser facilitador da aprendizagem, criar condições para que as crianças criem, explorem e manipulem seus movimentos. Cada dia na vida de uma criança é cheio de novas situações, novas aprendizagens, novas curiosidades, vivendo sua realidade. O brincar como estratégia de ensino, propicia a aprendizagem, por esse motivo ao escolher uma brincadeira o educador precisa ter em mente o cumprimento desse objetivo. Nessa interação o professor estrutura a criança para o conhecimento físico com o lógico, então começa a compreendê-los tendo assim uma relação professor e alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O lúdico contribui positivamente para que a criança obtenha sucesso na busca por novos conhecimentos e compreenda que possa acertar ou errar.

Com a realização do jogo notou-se nas crianças a utilização de habilidades como, por exemplo, a contagem, coordenação motora, atenção, saber esperar a vez, noção espacial e conferência dos resultados apresentados. O ensino da matemática na educação infantil deve oferecer oportunidades de situações significativas de aprendizagem, e que o lúdico

deve estar sempre presente, auxiliando no ensino do conteúdo, proporcionando a aquisição de habilidades e desenvolvendo capacidades motoras.

Na pesquisa procurou-se discutir a importância de atividades lúdicas para a construção do conhecimento matemático de crianças. Verificou-se o conhecimento que as crianças apresentavam em relação à matemática antes da aplicação dos jogos e observou-se que apresentavam dificuldades para resolver a atividade proposta.

Analisou-se a evolução do conhecimento matemático da criança após a aplicação da atividade. Constatou-se que é possível aprender utilizando o lúdico como recurso metodológico. Os jogos contribuem para a educação à medida que os alunos se sentem motivados a jogar e mesmo sem perceber acabam aprendendo.

Para que os jogos sejam eficazes é necessário que os professores planejem suas aulas, buscando ter claros os objetivos que pretende alcançar com o aluno durante a aplicação de determinado jogo. Assim, espera-se que a aplicação de atividades lúdicas torne-se mais frequente no ambiente escolar, estimulando e motivando os alunos a um aprendizado prazeroso.

REFERÊNCIAS

SMOLE, Katia Stocco et al. **Brincadeiras infantis nas aulas de matemática**. Ed. Porto alegre: Artmed,2010.

SMOLE, Katia Stocco. **A matemática na educação infantil**: a teoria das inteligências múltiplas na pratica escolar. Ed. Porto alegre: Artmed,2007.

KISHIMOTO, tizuko morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação infantil**.2005

KAMI, Constance. **A criança e o número**. Campinas: Artmed, 2012.

Helena Mota da Silva⁴¹

Franciele Alice dos Santos Lima⁴²

Adriana de Almeida Souza⁴³

Eliete Ourives Pouso⁴⁴

RESUMO

Este artigo teve como finalidade observar como a psicomotricidade auxilia a criança da educação infantil no seu desenvolvimento. A psicomotricidade é indispensável na educação infantil, pois ajuda na estruturação da criança, contribui de maneira expressiva para o desenvolvimento motor, psíquico e afetivo dando à criança a capacidade de explorar o mundo onde vive. Através da psicomotricidade a criança desenvolve sua motricidade que é importante, pois permite os movimentos do corpo, dando a oportunidade de ter uma vida melhor, permitindo assim à criança a ser independente a movimentar-se para onde quiser. A psicomotricidade traz benefícios indispensáveis, pois ajuda a criança no seu desenvolvimento corporal, auxiliando na noção de espaço, contribuindo para que a criança viva experiências através do seu próprio corpo descobrindo o mundo que está ao seu redor. Na educação infantil a criança precisa muito de intervenção de psicomotricidade para que seu desenvolvimento possa ser completo, pois se nesta fase da educação infantil a criança não for bem desenvolvida terá vários problemas ao longo de sua vida e de sua aprendizagem.

Palavras-chave: Psicomotricidade. Corpo. Educação Infantil.

ABSTRACT

This article aimed to observe how psychomotricity helps children in early childhood education in their development. Psychomotricity is essential in early childhood education, as it helps in the structuring of the child, contributes significantly to the motor, psychic and affective development,

⁴¹**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, UFMT- Universidade Federal de Mato Grosso. **Pós-graduação:** Especialista em Psicopedagogia- Faculdade de Rolim de Moura. leninhamota@hotmail.com

⁴² **Graduação:** Licenciatura plena em Pedagogia pela Universidade de Cuiabá; **Pós-graduação:** Especialista em Educação Infantil pela faculdade Afirmativo. franibp@hotmail.com

⁴³**Graduação:** Licenciatura Plena em Pedagogia, Pela UNIRONDON- Centro Universitário Candido Rondon- no ano de 2014. **Pós-graduação:** Gestão Pública- ICE- Instituto Cuiabano de Educação, no ano de 2017. adrianabarreto.souza@gmail.com

⁴⁴**Graduação:** Licenciatura Em Pedagogia/ UNEMAT; **Pós-graduação:** Psicopedagogia Institucional E Clínica/ Faculdade de Educação de Tangara Da Serra. elieteopouso@gmail.com

giving the child the ability to explore the world where he lives. Through psychomotricity, the child develops his motor skills, which is important, as it allows body movements, giving the opportunity to have a better life, thus allowing the child to be independent and move wherever he wants. Psychomotricity brings indispensable benefits, as it helps the child in their body development, helping in the notion of space, helping the child to live experiences through his own body discovering the world around him. In early childhood education, the child needs a lot of psychomotricity intervention so that his development can be complete, because if at this stage of early childhood education the child is not well developed, he will have several problems throughout his life and learning.

Keywords: Psychomotricity. Body. Child education.

1. INTRODUÇÃO

O tema psicomotricidade foi escolhido, após uma conversa que tive com uma professora da educação infantil, onde ela me relatou que a psicomotricidade é muito importante para o desenvolvimento das crianças, surge então o interesse em conhecer mais do assunto.

A psicomotricidade visa o desenvolvimento motor, afetivo e psicológico do ser humano, através do movimento.

A psicomotricidade como questão influencia no desenvolvimento da criança na educação infantil, o objetivo geral é conhecer a importância da psicomotricidade na educação infantil e como contribui para o desenvolvimento da criança. Os objetivos desse artigo são: Conhecer o que é a psicomotricidade, refletir sobre a importância da psicomotricidade na educação infantil. A metodologia utilizada para realização desse artigo é bibliográfica que foram estudados os autores: Vitor da Fonseca (1983, 2004) Pilar Arnaiz Sánchez, Marta Rabadán Martínez, Iolanda Vives Peñalver (2007), Jean Le Boulch (1983), Marly Santos Mutschele (1996), A. de Meur e L. Staes (1984), Carmem Maria Craidy, Edelweiss Bujes (2001). Que muito contribuiu no desenvolvimento desse artigo.

2. CONCEITO DE PSICOMOTRICIDADE

A psicomotricidade tem um papel importante no desenvolvimento do homem, pois é ela que proporciona os movimentos do seu corpo. Desta maneira a psicomotricidade serve para ajudar no desenvolvimento motor da criança e do seu comportamento afetivo- emocional.

O conceito de psicomotricidade para Mutschele: “é a educação do homem pelo movimento, etimologicamente teríamos: psique: mente, motricidade é a propriedade que possuem certas células nervosas de determinar a construção muscular.” (1996, p. 32).

Podemos ver que a psicomotricidade é um fator determinante, pois ela ajuda no desenvolvimento do comportamento da criança. Mutschele diz: “a psicomotricidade é o desenvolvimento do comportamento da criança.” (1996, p. 32).

A criança através da psicomotricidade desenvolve um bom controle motor, podendo assim explorar o seu próprio mundo, o seu eu, vivendo várias experiências concretas, adquirindo assim noções para o desenvolvimento da mente.

[...] Quanto à parte mental, se a criança possuir um bom controle motor, poderá explorar o mundo exterior, fazer experiências concretas, adquirir várias noções básicas para o próprio desenvolvimento da mente, o que permitirá também tomar conhecimento de si mesma e do mundo que a rodeia. (MUTSCHELE, 1996, p. 33).

A psicomotricidade é importante porque estrutura o corpo, e tem como objetivo a prática do movimento em todas as etapas da vida da criança.

2.1. A Importância da motricidade para criança

A criança através do movimento consegue expressar sua espontaneidade, é durante a infância que os movimentos se realizam com grande plenitude, a criança consegue realizar esses movimentos motores através da exploração, de atividades que ela vivencia todos os dias. Segundo

Le Boulch: “é a partir dessa espontaneidade motora, manifestada nas atividades de exploração que a criança vai efetuar experiências”. (1983, p. 03).

A motricidade é importante, pois possibilita ao ser humano se movimentar, através do movimento podemos alcançar objetos que desejamos, quando a criança se movimenta ela experimenta vários tipos de sensações e emoções, consegue se comunicar através do movimento. Segundo Fonseca: “o movimento é o meio pelo qual o indivíduo comunica e transforma o mundo que o rodeia”. (1983, p.01).

O movimento é uma característica essencial do indivíduo, ele não é resultado de estímulos isolados, mais sim de situações concretas vividas pelo homem, o movimento também expressa a personalidade do indivíduo. O movimento é indispensável à vida do ser humano, pois as reações motoras, psicológicas e afetivas são provocadas através do movimento. Segundo Fonseca: “é pelo movimento que o envolvimento atinge o pensamento, assim como é inconcebível perceber o homem sem envolvimento, também é inconcebível perceber um homem sem movimento”. (1983, p. 11).

A motricidade é a forma concreta que a criança tem de se expressar e relacionar com o outro.

Através da ação motora a criança desenvolve o equilíbrio, possibilitando encontrar o seu próprio espaço, conseguindo assim identificar-se com o meio onde vive, a prática psicomotora ajuda a criança no seu processo de maturação.

Quando a criança não tem a parte psicomotora bem trabalhada ela apresenta vários problemas, como não consegue se expressar, não conseguem desenvolver atividades simples do dia a dia, tem dificuldades na hora da escrita, até mesmo sua afetividade fica comprometida.

[...] Como já dissemos anteriormente, se ajudamos a criança a se converter em um ser de comunicação, de expressão e de criação, estaremos lhe oferecendo maiores oportunidades para alcançar a

descentração, isto é, a capacidade de tomar distância de suas emoções e de seus fantasmas mais profundos, favorecendo um desenvolvimento harmônico tanto corporal como afetivo. (SÁNCHEZ, MARTINEZ, PEÑALVER, 2007, p. 15).

A prática psicomotora respeita o indivíduo em sua totalidade, ajudando a criança descobrir o mundo onde vive.

2.2. O esquema corporal

O esquema corporal é indispensável para que a criança forme a sua personalidade, a consciência do seu próprio corpo ajudara nessa fase da formação da personalidade. “sua personalidade se desenvolverá graças a uma progressiva tomada de consciência de seu corpo, de seu ser, de suas possibilidades de agir e transformar o mundo a sua volta”. (Meur, Staes 1984, p. 09).

Quando a criança se sente bem com o seu corpo ela é capaz de situar seus membros, a criança vai se sentir bem à medida que o seu corpo lhe obedecer.

Podemos observar como a criança se expressa através do seu corpo, observando assim se a criança tem disposição ou indisposição para se relacionar com as pessoas, com essa observação poderemos melhorar a vida social e afetiva da criança.

A criança que não tem seu esquema corporal bem desenvolvido não consegue ter movimentos precisos.

Neste sentido a criança precisa ter alguns pontos trabalhados:

Lateralidade: Vai definindo durante o crescimento da criança, onde ela demonstrará mais agilidade, terá uma dominância lateral, que será mais forte do lado direito ou esquerda, a lateralidade também é influenciada pelo meio onde vive. Segundo Meur, Staes: “lateralidade é a dominância de um lado em relação ao outro, a nível de força e da precisão. ” (1984,p.12).

Neste sentido é preciso saber diferença entre lateralidade e esquerda e direita, o conhecimento de esquerda e direito decorre da noção de

dominância da lateral, exemplo, quando a criança percebe que trabalha melhor com uma mão, ela conseguira guardar se aquela é à direita ou à esquerda. A criança que não tem a lateralidade bem trabalhada tem problema de ordem espacial.

Estrutura Espacial: Refere-se primeiro ao eu, depois a outras pessoas e objetos, é a tomada de consciência das coisas em sua volta e das situações que ocorrem, é a oportunidade de organizar as coisas em si mesmo e no mundo que o rodeia.

A estruturação espacial não nasce com a criança é uma construção mental que se constrói através dos movimentos realizados pela criança em relação ao meio. Segundo Meur, Staes: “a estrutura espacial é parte integrante de nossa vida.” (1984, p.13).

Orientação temporal: A orientação temporal é quando temos a capacidade de nos situar. Segundo Meur, Staes: “as noções temporais são muito abstratas, muitas vezes bem difíceis de serem adquiridas por nossas crianças”. (1984, p.15).

Neste sentido que podemos perceber que a criança não consegue fazer distinção de hoje, ontem, amanhã, conversando com a criança ela conta o que aconteceu ontem e fala que é amanhã ou hoje para a situação vivida.

É por isso que a criança precisa ser bem trabalhada desde a infância para que se desenvolva em sua totalidade.

2.3. Importância da experiência vivida da criança através do seu corpo.

É pela experiência que a criança vive, através do movimento que ela distingue o seu corpo dos objetos, a partir desse momento a criança começa a descoberta do mundo exterior. Quando a criança tem a oportunidade de viver uma vida que lhe proporcione brincar, correr, dançar, conversar com a criança estará desenvolvendo a função de ajustamento e ao mesmo tempo enriquece sua vida. Segundo Le Boulch: “e pela sua prática pessoal pela sua

própria exploração, que a criança domina, isto é, compreende uma situação nova.” (1983, P. 04).

Não é através da experiência do adulto que a criança vai adquirir suas experiências, mas sim através de suas próprias vivências, é através do seu corpo que ela se movimenta se relaciona se expressa e se comunica com o mundo onde vive. Segundo Mutschele: “o primeiro objeto que a criança percebe é seu próprio corpo, é bom sempre frisar que a criança, percebe-se e percebe o mundo exterior através do corpo e por ele se relaciona com os objetos e fatos”. (1996, p.33).

Durante essa fase a criança vive experiência emocional, do corpo e do espaço tornando o seu corpo como mecanismo de relacionamento.

Através da experiência com o corpo em movimento a motricidade da criança se aperfeiçoa e há um resultado maior no seu desenvolvimento.

2.4. História da educação Infantil

A educação da criança foi considerada exclusiva por muito tempo da família e do grupo social do qual ela pertencia, era a família que incentivava a participação da criança nas tradições que eram consideradas importantes para o seu aprendizado e necessário para exigência da vida adulta.

Por muito tempo não havia nenhuma instituição para ajudar os pais nessa responsabilidade. A educação infantil é um pouco recente e tem uma história. Segundo Bujes: “a educação infantil, como nós conhecemos hoje, realizada de forma complementar a família, é um fato muito recente, nem sempre ocorreu do mesmo modo, tem, portanto uma história.” (2001, p. 13).

Isso só aconteceu porque a sociedade repensou o que é ser criança e a importância da infância, nem sempre a criança teve valor, já foi conhecido como homem em miniatura.

O surgimento da educação infantil segundo Bujes: “esteve de certa forma relacionado ao nascimento da escola e do pensamento pedagógico moderno que pode ser localizado entre os séculos XVI e XVII.” (2001, p. 14).

No entanto começa uma nova forma de ver a infância houve a organização de espaços especialmente para educar as crianças.

O surgimento das creches e pré-escolas se deu porque as mães foram trabalhar fora de casa, em indústrias.

2.5. A importância da educação infantil

A educação infantil busca desenvolver a criança em sua totalidade e com muita seriedade e respeito.

[...] A LDB regulamenta a educação infantil, definindo-a como a primeira etapa da educação básica (art. 21/I) e que, tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (art.29). (CRAIDY, apud LDB, 2001, p. 24).

Neste sentido a educação infantil é de suma importância para a vida da criança, pois é o momento que a criança está sendo inserida em um novo ambiente, a educação infantil, precisa ser um lugar que traga felicidade e amor para que a criança se sinta bem e se desenvolva. Na educação infantil envolve dois processos que não pode se separar que é o educar e o cuidar, nesta fase a criança tem várias necessidades que precisam ser supridas para sua sobrevivência.

[...] Simultaneamente, nesta etapa, as crianças tomam contato com o mundo que as cerca, através das experiências diretas com as pessoas e as coisas deste mundo e com as formas de expressão que nele ocorrem, está inserção das crianças no mundo não seria possível sem que atividades voltadas simultaneamente para cuidar e educar estivessem presentes. (BUJES, 2001, p. 16).

Neste sentido o cuidar envolve desde a higiene até a organização do espaço onde a criança se encontra. Já o educar é quando a criança está inserida num ambiente que traz significado a sua vida. Segundo Bujes: “o processo que faz com que a criança passe a participar de uma experiência cultural do seu grupo social, e o que chamamos de educação.” (2001, p. 16).

Ainda na educação infantil é o momento que a criança aprende a usar a sua criatividade, e existem vários tipos da criança demonstrar como: dança, desenho, o teatro, usando a modelagem, através dessas representações a criança consegue demonstrar o seu mundo interior, concretizar sua ação. Segundo Sánchez, Martínez, peñalver: “criar é optar por mais de uma possibilidade, concretizar imagens por meio da ação, do corpo e de suas formas de representação, criar é dizer ao outro: existo.” (2007, p. 72).

A educação infantil proporciona a criança vivenciar os jogos simbólicos, que é muito importante, pois permite a ela representar o seu mundo exterior através da imitação, trazendo a oportunidade da socialização, permitindo demonstrar suas emoções, trabalhando sua mente. Segundo Sánchez, Martínez, peñalver: “o jogo simbólico oferece a criança a possibilidade de viver suas emoções e suas pulsões de maneira simbólica, supera-las ou dominá-las mediante os personagens que elege ou com os meios que o adulto lhe proporciona.” (2007, p. 83)

A educação infantil é a onde a criança se descobre e descobre o outro, aprende a compartilhar, a fazer amizades a educação infantil é importante em todos os sentidos ela proporciona a criança tudo que ela precisa para os seus primeiros anos na escola.

2.6. A Psicomotricidade na Educação Infantil

Na educação infantil, busca reconhecer a criança como um ser único, em sua maneira de ser, agir, interagir e pensar dando a ela a oportunidade de viver essa fase de sua vida o mais confortável possível, proporcionando momentos prazerosos, onde ela possa viver novas experiências, conhecer novas pessoas e a si mesmo. Segundo Meur, Staes: “a psicomotricidade ajuda a viver em grupo”. (1984, p. 19).

A psicomotricidade na educação infantil pretende atingir, com sua ação educativa a organização do corpo nas suas relações múltiplas. Com isso

a psicomotricidade não pode ser vista apenas como uma educação física, é muito mais que apenas exercícios, são estímulos para desenvolver o psíquico e o motor da criança.

[...] Em termos epistemológicos, a psicomotricidade não encerra só a história dos conceitos do exercício físico, da motricidade e do corpo, convocados para restaurar uma ordem psíquica perturbada ou para facilitar o funcionamento do espírito, mas também o estudo causal e a análise de condições de adaptação e de aprendizagem que torna possível o comportamento humano. (FONSECA, 2004, p. 17).

A criança da educação infantil busca novas experiências através do seu próprio corpo. Segundo Mutschele: “o corpo será seu meio de ação, de reação com o mundo.” (1996, p.33).

A psicomotricidade também ajuda no emocional da criança, se a criança viver sempre cabisbaixo, no canto sempre quietinho ela não conseguirá ter uma vida social e nem descobrir o mundo que a rodeia, através dos movimentos que a psicomotricidade nos permiti realizar sentimos alegria, tendo desejo de viver.

Mutschele diz: “emocionalmente, a criança conseguirá todas as possibilidades para se movimentar-se e descobrir o mundo, tornar-se feliz, adaptada, livre, socialmente independente”. (1996, p. 33).

A criança da educação infantil não pode ficar o tempo todo sentada, silenciosa ela precisa rir, correr, conversar, brincar e a psicomotricidade proporciona esse momento lúdico, pois através das brincadeiras o momento da aprendizagem se torna mais prazerosa, despertando o interesse das crianças. Quando a criança brinca ela desenvolve a sua motricidade contribuindo para o seu desenvolvimento mental e social.

Com as brincadeiras lúdicas as crianças vão adquirindo pouco a pouco confiança em si mesmo, conhece suas habilidades, e limites, aprende a cooperar com outras pessoas. “A atividade lúdica incide na autonomia e na socialização, condição de uma boa relação com o mundo”. (LE BOULCH, 1992, p. 140).

A psicomotricidade é muito importante na educação infantil, pois ela contribui para o desenvolvimento total do corpo e da mente da criança.

Nessa fase da educação infantil que a psicomotricidade deve ser usada pelos educadores para que a criança se desenvolva por completo, para que mais tarde não ocorram problemas de aprendizado da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudando sobre a psicomotricidade foi possível compreender que o movimento é uma parte muito importante no desenvolvimento humano, é a psicomotricidade que proporciona esses movimentos. O movimento é uma característica do indivíduo.

O desenvolvimento total da motricidade é essencial, pois é através dela que a criança tem a forma concreta de se relacionar com outro.

Conclui-se que a psicomotricidade não deve ser tratada apenas como uma educação física, mas sim deve ser considerada de suma importância, pois ela estrutura o esquema corporal da criança, o cognitivo e auxilia no seu desenvolvimento emocional, nesta perspectiva o professor da educação infantil precisa trabalhar a psicomotricidade, pois terá um melhor resultado no desenvolvimento da criança.

REFERÊNCIAS

FONSECA, Vitor. **Psicomotricidade**- 1. ed. São Paulo, Livraria Martins Fontes Editora LTDA. 1983.

FONSECA, Vitor. **Psicomotricidade Perspectivas Multidisciplinares**. Porto Alegre. Artmed Editora. 2004.

MUTSCHELE, Marly Santos. **Como Desenvolver a Psicomotricidade**. 2º ed. São Paulo. Loyola. 1996.

BOULCH, Jean Le. **O Desenvolvimento Psicomotor do nascimento até os 6 anos.** 7 ed. Porto Alegre. Artes Médicas. 1992.

BOULCH, Jean Le. **Psicomotricidade.** Seed/Mec. 1983

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz; MARTINEZ, Marta Rabadán; PEÑALVER, Iolanda Vives. **A Psicomotricidade na Educação Infantil Uma Prática Preventiva e Educativa.** Porto Alegre. Artmed. 2007.

MEUR, A; STAES, L. **Psicomotricidade Educação e Reeducação.** Ed. Manole LTDA. São Paulo. 1984.

CRAIDY, Carmem Maria (Org); KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (Org). **Educação Infantil pra que te quero?** Porto Alegre. Artmed, 2001.

JOGOS NA ALFABETIZAÇÃO E SUA RELEVÂNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Thaísa Santos de Oliveira Santana⁴⁵

Andrea Bezerra Novaes⁴⁶

Shirle Maria Magalhães Campos⁴⁷

Ilma da Guia Silva Arcas⁴⁸

RESUMO

O presente artigo apresenta uma reflexão sobre a importância da alfabetização através dos jogos e brincadeiras especificamente no período de iniciação do ensino fundamental. Na escola o jogo e brincadeira é um meio de oferecer as crianças um ambiente de aprendizagem prazeroso, motivador significativo com possibilidades diferenciadas e de várias habilidades, desfocando-se do método tradicional e focando no tempo de cada criança e suas respectivas dificuldades. Os jogos e brincadeiras na alfabetização são de suma importância, representando uma mudança de mentalidade e de valores muitas vezes impostos pela sociedade, família e escola. Porém não é uma abordagem simples, deixar de ver os jogos e brincadeiras apenas como atividades recreativas, mas como algo que faz parte da cultura da criança, facilitando sua aprendizagem de modo que se torne melhor desenvolvida.

Palavras-chave: Alfabetização. Brincadeiras. Jogos.

ABSTRACT

This article presents a reflection on the importance of literacy through games and games specifically in the period of initiation of elementary school. At school, the game and play is a way of offering children a pleasant learning environment, significant motivator with different possibilities and various skills, defocusing the traditional method and focusing on each child's time and their respective difficulties. Games and games in literacy are of paramount importance, representing a change in mentality and values often imposed by society, family and school. However, it is not a simple approach, to stop seeing games and games only as recreational activities, but as something that is part of the child's culture, facilitating their learning so that they become better developed.

Keywords: Literacy. Games. Games.

⁴⁵ **Graduação:** em Pedagogia, UNICID/ Universidade Cidade de São Paulo. **Pós-graduação:** Educação Infantil e Letramento, FACIPAN / Faculdade do Instituto Panamericano.

⁴⁶ **Graduação:** em Pedagogia, INVEST/ Faculdade de Ciências e Tecnologia. **Pós-graduação:** em Educação Infantil/Faculdade Afirmativo.

⁴⁷ Licenciatura em Pedagogia, FIAR/ Faculdades Integradas de Ariquemes. **Pós-graduação:** em Educação Infantil, FAV / Faculdade do Vale.

⁴⁸ **Graduação:** em Pedagogia, UNIRONDON/ Faculdade Cândido Rondon. **Pós-graduação:** em Psicanálise do Campo Freudiano, CEHUTA/ Centro de Estudos Humanos de Terapia Alternativas. **Mestrado:** Psicanálise, IESSI/ Instituto de Educação e Serviço Social. **Doutorado:** Psicanálise, IESSI / Instituto de Educação e Serviço Social.

1. INTRODUÇÃO

A infância é um dos momentos mais fascinante da vida, é um período onde exteriorizamos nossos sentimentos e nossa criatividade de forma espontânea, brincando e jogando a criança interage com a realidade e estabelece relações com o mundo em que vive.

Os jogos sem dúvida são meios facilitadores na descoberta da leitura e escrita: profissionais da área educacional, comprometidos com a qualidade da sua prática pedagógica, reconhecem a importância dos jogos como veículo para o desenvolvimento social, emocional e intelectual dos alunos.

Através dos jogos a criança pode brincar naturalmente, testar hipóteses, explorar toda a sua espontaneidade criativa. Os jogos não são apenas uma forma de divertimento: são meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual. Para manter seu equilíbrio com o mundo, a criança precisa brincar criar e inventar.

Com jogos as crianças desenvolvem o seu raciocínio e conduz o seu conhecimento de forma espontânea: no brincar, elas constroem um espaço de experimentação, de transição entre o mundo interno e externo. O trabalho nas escolas requer atividades significativas que permitam o aluno construir elos de ligação, tornando aprendizagem coerente, principalmente na alfabetização onde a criança de certo modo precisa e deve ter um resultado significativo.

Normalmente, professores preocupados com a alfabetização tradicional, esquece-se que cada criança tem o seu tempo e precisa ser estimulado para alcançar a alfabetização, deixando a forma lúdica de ensinar de lado.

Os jogos e as brincadeiras são parte da cultura de um povo, onde possibilita uma aprendizagem significativa na alfabetização, é a possibilidade da criança descobrir as palavras através do lúdico. Todos envolvidos na aprendizagem precisam estar cientes da importância dos jogos e

brincadeiras na construção do conhecimento. As reflexões são necessárias e enriquecedoras, uma vez que todos estejam envolvidos.

Jogar ajuda a criança no seu desenvolvimento, reduz agressividade e auxilia na inserção na sociedade, bem como na construção de seu conhecimento, ela compara, analisa, nomeia, calcula, associa, classifica.

Por isso, o professor deve sempre estimular, incentivar, fazendo com que a criança reflita, pense e analise na expectativa de que o mesmo se torne um ser crítico autônomo e criativo.

2. A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

As pesquisas acerca dos jogos têm se iniciado no início do século XX, e sua intensidade tenha variado de acordo com as contingências políticas e sociais de cada época, o ressurgimento dos estudos psicológicos sobre o jogo infantil nos anos 70 foi, em grande parte, estimulado por Jean Piaget (1971).

O mesmo elaborou uma diferenciação dos jogos usando os seguintes procedimentos: observação e registro dos jogos praticados pelas crianças em casa, nas escolas e na rua na tentativa de relacionar o maior número de jogos infantis.

O jogo faz parte do ambiente natural da criança, ao passo que as referências abstratas e remotas não correspondem aos seus interesses. O pensador norte-americano Dewey (1952) afirma que somente no ambiente natural da criança é que ela poderá ter um desenvolvimento seguro.

Piaget (1976) afirma que os jogos e as atividades lúdicas se tornam significativa, à medida que a criança se desenvolve, com a livre manipulação de materiais variados, ela passa a reconstituir e reinventar as coisas, o que já exige uma adaptação mais completa.

Essa adaptação só é possível a partir do momento em que em que ela própria evolui internamente, transformando essas atividades lúdicas (que é o concreto da vida dela) em linguagem escrita (que é o abstrato).

Illich (1976) afirma que “os jogos podem ser a única maneira de penetrar os sistemas formais “. Isso os professores conseguem perceber corriqueiramente, no cotidiano de suas salas de aula, pois é no momento da brincadeira que a criança mostra verdadeiramente como ela vê o mundo, como ela se vê e como ela vê o outro, mesmo que esse outro seja o próprio professor.

[...] O jogo como promotor de aprendizagem e do desenvolvimento passa a ser considerado nas práticas escolares como importante aliado para o ensino, já que coloca o aluno diante de situações lúdicas como o jogo pode ser uma boa estratégia para aproximá-los dos conteúdos culturais a serem vinculados na escola. (KISHIMOTO, 1994, p.13)

Em todas as disciplinas escolares é possível desenvolver atividades com jogos e brincadeiras, que auxiliam a criança na transposição entre a língua oral e a escrita. O ambiente escolar deve ser um local onde se busque constantemente a eficácia no processo educativo através de momentos em que os jogos possam estar inseridos para se auxiliar a construção de conhecimentos de maneira eficaz e contagiante.

Os jogos sem dúvida são meios facilitadores na descoberta da leitura e escrita: profissionais da área educacional, comprometidos com a qualidade da sua prática pedagógica, reconhecem a importância dos jogos como veículo para o desenvolvimento social, emocional e intelectual dos alunos.

Através dos jogos o indivíduo pode brincar naturalmente, testar hipóteses, explorar toda a sua espontaneidade criativa. Os jogos não são apenas uma forma de divertimento: são meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual. Para manter seu equilíbrio com o mundo, a criança precisa brincar criar e inventar.

A criança devota ao jogo a maior parte do seu tempo; com jogos as crianças desenvolvem o seu raciocínio e conduz o seu conhecimento de forma

espontânea: no brincar, elas constroem um espaço de experimentação, de transição entre o mundo interno e externo.

Durante nossas experiências em sala de aula percebem-se as dificuldades que os alunos possuem na leitura e escrita, alunos da educação infantil, sem saber ler e escrever. Assim, entende-se que é necessário renovar os métodos de ensino em sala de aula; os educandos precisam ser estimulados a aprender e a aprendizagem deve ser repleta de criatividade.

2. 1. O jogo e a brincadeira no processo de alfabetização

Tanto os jogos como as brincadeiras são resultados de processos históricos e culturais. Principalmente, as brincadeiras que na maioria das vezes são transmitidas através da história oral, ou seja, passada de geração em geração.

O ato de brincar é capaz de fazer com que a criança possa se identificar no meio social em que está inserida e assim o observa espiritualmente e corporalmente. Sendo que dessa maneira distingue o que tem significados positivos ou negativos para sua vida.

Pozas (2011, p. 15) defende que: Brincar é uma das principais atividades da criança. É por meio da brincadeira que ela revive a realidade, constrói significados e os ressignifica momentos depois.

Dessa forma, aprende, cria e se desenvolve em todos os aspectos. Com o jogo a criança percebe que na vida nem tudo se ganha e aprende que uns ganham enquanto outros perdem e nem por isso alguém perde sua vida porque foi derrotado em um determinado jogo.

Assim, utilizando jogos é possível desenvolver na criança fatores importantíssimos na sua vida que é o fato de “ganhar ou perder”, pois geralmente o ser humano deseja apenas as vitórias e em hipótese alguma as

derrotas, portanto as crianças precisam compreender que nem sempre as pessoas saem vitoriosas em todas as situações.

Os jogos permitem com que uma criança se desenvolva adequadamente e preencha suas necessidades simbólicas, fazendo de todas essas ações fatores que os levam para seu próprio crescimento e conhecimento. O brincar com jogos ainda proporciona bons relacionamentos em grupos.

Brincar é um meio que favorece e propicia muito as formas de uma criança se comunicar. Brincar não é apenas um momento de prazer ou diversão é também a construção por parte da criança, do seu próprio conhecimento, tornando-se assim uma pessoa única, autônoma e capaz de futuramente tomar suas próprias decisões.

Dessa maneira, afirma Aranhã (2004) é preciso que a criança explore o mundo em que vive e construa seu conhecimento a partir de suas interações com o meio e o professor deve ser o mediador dessa construção, proporcionando aos seus alunos o maior número possível de materiais necessários para enriquecer essas experiências.

Então, brincar é a peça fundamental para que a criança consiga atingir seu pleno desenvolvimento, seja ele psíquico, motor ou emocional, portanto, desenvolva-se integralmente.

Para Piaget, os jogos são atividades que facilitam a trajetória interna da construção da inteligência e dos afetos, no instante em que se detiverem a seguinte indagação: “como o conhecimento é obtido, ou seja, como é construída a habilidade do conhecer?”. O mesmo ainda salienta que a atividade lúdica só poderá trazer a sensação de experiência plena para o todo do aluno quando da participação do mesmo, e como mais um recurso para a busca de um desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo.

2.2. A importância do lúdico no processo de alfabetização das crianças

O processo de alfabetização de crianças em ambiente escolar ainda é marcado por aulas com caráter simultâneo, onde o educando fica sentado escutando o que o educador fala. Apesar dos grandes avanços, tais como aumento do acesso de crianças à escola e inserção de políticas que visam à avaliação da qualidade do ensino, ainda se fazem necessárias mudanças e melhoria de resultados no Processo de Ensino Aprendizagem.

É importante ressaltar que a Lei de Diretrizes Básicas (LDB) garante o acesso de crianças, cada vez mais cedo, no ambiente escolar formal, representando um avanço na garantia de direitos. No entanto, é preciso que se reveja as práticas educativas, que na maioria das vezes, limita a criatividade, autoestima, autonomia e participação infantil, fundamentais para o desenvolvimento da criança.

Entendo que o processo de alfabetização de crianças deva ser realizado com prazer e construção e que a estratégia lúdica vem se configurando como uma importante ferramenta para o desenvolvimento infantil e aquisições formais.

[...] Por meio de uma aula lúdica, o aluno é estimulado a desenvolver sua criatividade e não a produtividade, sendo sujeito do processo pedagógico. Por meio da brincadeira o aluno desperta o desejo do saber, a vontade de participar e a alegria da conquista. Quando a criança percebe que existe uma sistematização na proposta de uma atividade dinâmica e lúdica, a brincadeira passa a ser interessante e a concentração do aluno fica maior, assimilando os conteúdos com mais facilidades e naturalidade. (KISHIMOTO, 1994).

Para Piaget, os jogos são atividades que facilitam a trajetória interna da construção da inteligência e dos afetos, no instante em que se detiverem a seguinte indagação: “como o conhecimento é obtido, ou seja, como é construída a habilidade do conhecer?”. O mesmo ainda salienta que a atividade lúdica só poderá trazer a sensação de experiência plena para o todo do aluno quando da participação do mesmo, e como mais um recurso para a busca de um desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo.

[...] A ludicidade pode ser utilizada como forma de sondar, introduzir ou reforçar os conteúdos, fundamentados nos interesses que podem levar o aluno a sentir satisfação em descobrir um caminho interessante no aprendizado. Assim, o lúdico é uma ponte para auxiliar na melhoria dos resultados que os professores querem alcançar. (BRASIL, 2007).

O educador deve ser mediador e considerar as necessidades de seus alunos, a bagagem de conhecimento, as vivências que cada um traz para o ambiente escolar, utilizando o lúdico como uma atividade complementar à “atividade pedagógica”, e não apenas como um momento de entretenimento, de distração para as crianças no recreio e, portanto, de “descanso” para os docentes.

Se obtivermos como base pedagógica a compreensão dos jogos, podemos entender a sua aceção para a vida das crianças, na perspectiva de subsidiar o desenvolvimento integral.

Acredito que quando acrescentamos criatividade, espontaneidade, alegria, música, contos, fantasias e muita imaginação na nossa prática pedagógica, proporcionaram às nossas crianças o desenvolvimento de habilidade para buscar e realizar novas descobertas, tornando o processo de alfabetização, além do aprender a ler e escrever, mais como uma etapa fundamental e prazerosa para no universo do ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O educador deve ser mediador e considerar as necessidades de seus alunos, a bagagem de conhecimento, as vivências que cada um traz para o ambiente escolar, utilizando o lúdico como uma atividade complementar à “atividade pedagógica”, e não apenas como um momento de entretenimento, de distração para as crianças no recreio e, portanto, de “descanso” para os docentes.

Se obtivermos como base pedagógica a compreensão dos jogos, podemos entender a sua aceção para a vida das crianças, na perspectiva de subsidiar o desenvolvimento integral.

Os jogos não são utilizados, no Ensino Fundamental, como recurso didático, para o desenvolvimento de um ambiente alfabetizador, em função da cobrança das famílias e sociedade sobre o currículo que acreditam ser necessário que se cumpra, os profissionais da educação deve ter a consciência de que o símbolo lúdico corporal e concreto orienta a criança para as palavras, com certeza com essa consciência eles estarão aptos a afirmarem para as famílias que essa maneira de trabalhar é eficaz com resultados imediatos.

Concluindo, os benefícios didáticos dos jogos são procedimentos altamente, importantes, mais que um passatempo, é o meio indispensável para promover aprendizagem. É por meio deles que se consegue desenvolver e estimular as crianças, em diversas situações educacional sendo um meio para, analisar e avaliara aprendizagens específicas, competências e potencialidades das crianças envolvidas, construindo seu processo de ensino-aprendizagem em diferente meio e estratégias, fazendo assim um trabalho onde a criança tenha mais estímulos e motivação para seu desenvolvimento acadêmico e social.

Quando acrescentamos criatividade, espontaneidade, alegria, música, contos, fantasias e muita imaginação na nossa prática pedagógica, proporcionaram às nossas crianças o desenvolvimento de habilidade para buscar e realizar novas descobertas, tornando o processo de alfabetização, além do aprender a ler e escrever, mais como uma etapa fundamental e prazerosa para no universo do ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, R. L. L, **Froebel e a concepção de jogo infantil**, Revista Faculdade de Educação, nº1, 1996, p.145-68.

BRINCADEIRAS NO AMBIENTE NATURAL DA CRIANÇA, Disponível em: www.portalsaofrancisco.com.br, Acesso em: 6 mar. 2013, figura 1.

COOL, C; SOLÉ, I. **Os professores e a concepção construtivista**. In: COOL, C. et al. **Construtivismo na sala de aula**. 5.ed. São Paulo: Ática, 1997.

DESAFIOS E HIPÓTESES NO BRINCAR, Disponível em: www.napracinha.com.br, Acesso em: 7 mar. 2013

DEWEY, J. **Como pensamos**, São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1952.

ILLICH, I. **Celebração da consciência**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1976.

EXPERIÊNCIA LÚDICA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM, www.liza.blogspot.com. Disponível em: http://liza.blogspot.com.br/2009_10_01_archive.html, Acesso em: 6 mar. 2013.

FERRARI, M. **Educadores que mudaram o pensar educacional**, Revista Nova. Escola, São Paulo, Editora Abril, 2004.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis: RJ: Vozes, 1993.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo, imagem e Representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

SMOLKA, A. L. B. **Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de rede de significações**. In M. C. Rossetti-Ferreira, K. S. Amorim, a. P. S. Silva, & a. M. a. Carvalho (Orgs.), **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento Humano Porto alegre: artes Médicas**, 1997.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Fontes, 2007.

ZACARIAS, L.M. **Análise Comparativa do Desenvolvimento Motor em Alunos**. (as) Praticantes e não Praticantes da aula de Educação Física. Trabalho de MONTESSORI, M. A criança. (tradução de Luiz Horácio da Mata). São Paulo: Nórdica, 1987

PERSONALIZAÇÃO E TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO DO MATO GROSSO E DO BRASIL

Maria José Bispo Pacheco⁴⁹
Lucélia Nunes da Silva⁵⁰
Luciane da Silva Oliveira Figueiredo⁵¹
Ana Cláudia dos Santos Carvalho⁵²

RESUMO

A governabilidade opera um contexto em que a tradição democrática não existe e a responsabilidade política fica a desejar. Da forma como são moldadas as políticas públicas não existem respostas que possam satisfazer uma sociedade necessitada e de baixa renda, para escolher uma universidade e inserir-se em uma estatística de condições de começar um curso superior, sem preocupar-se vai terminar o mesmo. O ensino do governo focaliza nas relações que se dão um processo de criação de políticas públicas ainda não alcançadas as principais progressões que o Brasil almeja ter para não sofrer com resultados indesejados. (Mc Clurg e Young 2011), segundo sua teoria refere - se também as relações que o governo estabelece ao promover a coordenação interdependente entre diversos atores políticos e alianças para tornar políticas efetivas. A diversidade de opções já é uma realidade em vários aspectos da vida contemporânea, como o consumo e o entretenimento. Ninguém mais tem a disposição poucos canais de televisão, por exemplo, mas pode assistir a filmes sob demanda em qualquer horário ou ritmo. A maneira como as pessoas consomem informações e notícias também se transformou, sendo possível filtrar e encontrar conteúdos aprofundados a partir dos interesses e necessidades de cada um. Se a sociedade está oferecendo possibilidades de personalização em diversas áreas, porque a educação também não deveria mudar. Por isso dá importância do ensino híbrido que é um programa de educação formal no qual o aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino on-line. O estudante tem algum controle sobre pelo menos um dos seguintes elementos: tempo lugar, modo e/ou ritmo de estudo. A educação ocorre pelo menos em parte em um espaço físico supervisionado.

Palavras-chave: Personalização. Tecnologia. Educação.

⁴⁹ **Graduação:** em História, UNIVAG/ Centro Universitário Varzeagrandense. **Pós-graduação:** em Educação do Campo e Sustentabilidade, IFMT/ Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de MT. Mestrado em Ciências da Educação, Universidade Interamericana –Paraguai.

⁵⁰ **Graduação:** Pedagogia - Invest – Faculdade Invest de Ciências e Tecnologia; **Pós-graduação:** Lato Sensu em Educação Infantil Séries Iniciais- Invest – Faculdade Invest de Ciências e Tecnologia. lununes212000@hotmail.com

⁵¹ **Graduação:** Pedagogia / Univag (Centro Universitário de Várzea Grande); **Pós-graduação:** Psicopedagogia / Faculdade. Afirmativo oliveiraluciane2010@hotmail.com .

⁵² **Graduação:** Sociologia/ Universidade Federal de Mato Grosso. **Pós-graduação:** Gestão Escolar com Ênfase na direção, coordenação, supervisão, orientação e inspeção educacional/ Instituto de Educação Bom Jesus de Cuiabá / Faculdade Afirmativo. anaclaudia13carvalho@gmail.com

ABSTRACT

Governability operates in a context in which the democratic tradition does not exist and political responsibility is lacking. In the way that public policies are shaped, there are no answers that can satisfy a needy and low-income society, to choose a university and be included in a statistic of conditions to start a higher course, without worrying about whether you will finish it. The government's teaching focuses on the relationships that take place in a process of creating public policies that have not yet reached the main progressions that Brazil wants to have in order not to suffer from undesired results. (Mc Clurg and Young 2011), according to their theory, it also refers to the relationships that the government establishes by promoting interdependent coordination between different political actors and alliances to make effective policies. The diversity of options is already a reality in several aspects of contemporary life, such as consumption and entertainment. Nobody else has a few television channels available, for example, but they can watch movies on demand at any time or pace. The way people consume information and news has also changed, making it possible to filter and find in-depth content based on the interests and needs of each one. If society is offering possibilities for personalization in several areas, why should education not change either. That's why it gives importance to blended learning, which is a formal education program in which the student learns, at least in part, through online teaching. The student has some control over at least one of the following elements: time, place, mode and/or pace of study. Education takes place at least in part in a supervised physical space.

Keywords: Personalization. Technology. Education.

1 INTRODUÇÃO

É impossível ignorar que a sala de aula precisa se adaptar à realidade vivida por todos nós, de rotinas cada vez mais ligadas à tecnologia.

O Ensino Híbrido na educação apresenta aos professores formas de integrar tecnologias digitais ao currículo escolar.

Portanto, uma das explicações sobre porque se falar de personalização na educação vem da necessidade de se oferecer um ensino que o aluno espera juntamente com as exigências do mercado atual.

De acordo com a vídeo aula de ensino híbrido da Fundação Lemem, comenta-se que, a internet hoje está proporcionando para qualquer pessoa e

em qualquer lugar, novas formas de aprender e de ensinar, leva o professor a refletir com a nova tecnologia digital, embora as tecnologias não são suficientes para ampliar a concepção dos alunos.

O ensino híbrido é uma proposta de ensino digital para que o aluno aprenda na escola e também online, possibilitando o tempo de controle e aprendizado, com esse modelo permite - que o professor tenha controle sobre um ensino personalizado para o desenvolvimento do aluno.

Dessa forma, de ensinar possibilita várias estratégias de acordo com as necessidades do aluno, o ensino híbrido abra novos horizontes para os alunos bem como um aliado.

No Ensino Híbrido o aluno passa a ser protagonista buscando conhecimento segundo seus próprios interesses, e o professor deixa de ser a primeira fonte de informação e conhecimento assumindo papel de mentor.

O estudo trouxe por objetivos: proporcionar aos professores uma nova experiência de utilização de novas tecnologias em busca da personalização do ensino híbrido, apoiando no uso do tempo e dos recursos disponíveis; apresentar essas experiências aos professores para que na prática do ensino com uso de tecnologia, permitindo que conheçam como aprendam a utilizá-las na sala de aula; promover compromisso contínuo dos professores aprimoramento; estimular a troca de experiências entre o grupo de professores envolvidos no curso; facilitar o aprendizado assim aumentar a interação dos alunos.

2. APRENDIZADO MISTO

Desafio, Padronização, Clássico e autossuficientes, qual o papel apresentado pela tecnologia ensino híbrido trás que permite que o professor consiga fazer respeitar cada uma dessas velocidades. Ensino híbrido é uma sala de aula presencial com mistura de aulas virtual.

2.1.1. O Futuro se Aprende

Nesta aula percebe-se que este modelo de ensino que dar mais tempo para o professor, para que ele possa criar atividades paralelas para ajudar no melhor desempenho para o aluno bem como;

Pensamento crítico, comunicação, colaboração e criatividade são as habilidades que o ensino hibrido ajudará desenvolver no século XXI.

Segundo o professor Dr. Thiago Feijão nos Estados Unidos foram aprovado que o governo “já investiu nesse aprendizagem \$400 milhões de dólares para o desenvolvimento dos processos”.

Os modelos adotados foram: flexibilização de horários, os alunos podem ser alocados para tempos nos laboratórios, estudar em casa e fazer exercícios em sala.

2.1.2. Metodologia Flexível

Diferentes grupos de alunos que podem focar em atividades; específicas, concentrado, interessantes e aumenta o desempenho.

Intercâmbio de experiências.

A interação entre professor e aluno é enriquecedor aumentando as possibilidades de troca de conhecimentos.

Em sala de aulas o aluno tem mais interação um com os outros devidos as práticas em exercícios. Cada aluno interage em grupo existindo assim mais flexibilidades entre discentes e docentes.

Para ter uma sala de ensino hibrido e sustentabilidade precisa se implementar algumas coisas como; no mesmo ambiente o aluno, conviver com o professor e o gestor.

A plataforma unificada, precisa de três coisas; Experiência Unificada, Suporte de Experts e compromisso contínuo de aprimoramento. Ele permite que o professor trabalhe com pequenos grupos de alunos.

"A Educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo" (NELSON MANDELA).

"A Tecnologia é a arma mais poderosa para mudar o mundo e gerar intervenção para melhorar a tecnologia no nosso país." (THIAGO FEIJÃO, O MÁGICO - 10/09/2012).

2.2. Pré-requisitos

Este curso é recomendado para professores da educação básica e estudante de curso superior em pedagogia e/ou licenciaturas, ou pessoas que tenham interesse em cursar o curso, tanto no modo aberto quanto no ProgrEste curso é recomendado para professores da educação básica e ama de Certificação.

- ✓ As Instituições parceiras;
- ✓ Fundação Lemann, criada em 2002 pelo empresário Jorge Paulo Lemann.
- ✓ Instituto Península, criada em 2010 com objetivo de canalizar em uma conta única do investimento social da família de Abilio Diniz.
- ✓ Instituto Singulares forma e capacita professores e especialistas de ensino com o compromisso de melhorar a qualidade do ensino básico do Brasil.
- ✓ Instituto Clayton Christensen (apoio) é um think tank apartidários sem fins lucrativos, dedica a melhorar o mundo através de inovação disruptiva.

2.2.1. Estatísticas:

Em 2010, houve uma avaliação internacional da Pisa, sobre três disciplinas Matemática, Ciências e Literatura e foram revelados estes dados; que 48% dos alunos de ensino médio terminaram, em 2011 apenas 12% de

alunos do 9º ano apresentaram resultados esperados. O Brasil ficou em (30) trigésimo lugar com 428 pontos.

Com isso esperamos que os professores terão que se adequar com a nova tecnologia para ministrarem aulas. Percebe - se com esse novo aprendizado os professores dessem do pedestal e aproxima mais do aluno interagindo e tirando suas dúvidas.

Conforme comentários das "vídeo - aulas" aprendemos que juntando as ideias boas tradicional com as do ensino híbrido para poder agregar valores em sala de aulas, este método tecnológico veio pra fica, porque avança com os conhecimentos dos alunos até chegar num resultado esperado positivo. Os estudantes aprendem por parte; literatura, espaço e cultura, relacionamento como utilizar toda essa personalização tecnológica na educação. o ensino online não está desconectado é um grande desafio, é mais uma forma como ensinar o aluno, como aprender, onde aprender, a propostas dos autores ou criadores da educação híbrido, é para que os docentes amplie sua interação como usar as tecnologia online e passar para os discentes.

3. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Observa se que a educação do ensino híbrido por meio da tecnologia e a arte inserida é relevante na formação de professor, a medida em que os alunos passa a ter contato com a Tecnologia aplicada em sala de aula, fluir um profissional que percebe em seu interno de forma diferente. Essa relação entre sala de aula tradicional e vários mecanismos em tecnologia para o aluno aprender, ampliando sua visão de ser capaz.

Visão da equipe do corpo docente que por meio da apropriação de uma sensibilidade estética. ética e política, consegue entrevar outras possibilidades de ensino e aprendizagem, centrada do dinamismo, na criatividade, na pesquisa.

A arte possibilita ao educador construir uma prática pedagógica em conhecimento, imaginação e expressão conjugam - se dinamicamente, beneficiando o desempenho do estudante, favorecendo o desenvolvimento da imaginação e das habilidades, o exercício da criatividade do senso crítico e da melhor absorção do conteúdo das aulas. "(CARVALHO; BUFREM, 2006, p.48)".

Com base nos fundamentos, promovemos esta pesquisa de abordagem de Videoaulas, sobre a personalização e Tecnologia da Educação (ensino híbrido), partindo de análise, referências bibliográfica para coleta de dados, realizamos várias ações básicas bem como; (Ensino Híbrido, Professor, Espaço, Estudante, Tecnologia, Avaliação, Cultura, Gestão e Juntando as Partes).

a) Análise do videoaula, Referências, Coletas de Dados entre outras pesquisada e documento referente ao Projeto Político Pedagógico;

b) Ampliação de Instrumento que compõe o perfil do professor Sociocultural e Social.

3.1. Como utilizar novas tecnologias

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) fornecem uma infinidade de ferramentas que podem ser muito úteis e eficazes no estudo. Dependendo de seus objetivos e habilidades, em que pode escolher aquele que melhor se adapta para alcançar os resultados desejados.

Existe uma vasta gama de recursos que facilitam a aprendizagem. Desde programas dedicados à organização do plano de estudos, gerenciamento de tempo e armazenamento de documentos, até aplicativos para trabalhar colaborativamente, exercitar a memória ou criar mapas conceituais. De acordo com Perrenoud (2000):

[...] A informática na escola: uma disciplina como qualquer outra, um savoir-faire ou um simples meio de ensino? Utilizar editores de texto
Explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação

aos objetivos do ensino. Comunicar-se à distância por meio da telemática

Utilizar as ferramentas multimídia no ensino. Competências fundamentadas em uma cultura tecnológica". Elaborar, negociar um projeto da instituição, administrar os recursos da escola, coordenar, dirigir uma escola com todos os seus parceiros; organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos. Competências para trabalhar em ciclos de aprendizagem" "Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho Suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver na criança a capacidade de autoavaliação. Instituir um conselho de alunos e negociar com eles diversos tipos de regras e de contratos, oferecer atividades opcionais de formação. Favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno (PERRENOUD, 2000, p. 45).

A principal vantagem de estudar por meio de novas tecnologias é que o aluno pode fazê-lo no local e no horário que considerar adequado, independentemente de onde estiver. Com seu celular, tablet, laptop ou outros dispositivos eletrônicos, sempre pode ter as anotações ou o conteúdo de que precisa para estudar.

Embora a maioria das ferramentas digitais usadas para estudar sejam online e aluno precisa de uma conexão com a Internet para poder usá-las, muitas permitem que baixe o aplicativo e trabalhe com ele sem conexão com a Internet, facilitando assim seu uso em qualquer lugar.

Desta forma, pode estudar em qualquer lugar e a qualquer hora, podendo aproveitar muitos momentos do dia para estudar, ou encontrar espaços onde gosta de estudar.

3.2. Sobre a metodologia

Como melhorar a educação do nosso país, preocupados com a situação da educação existente, tivemos a sabedoria de (16) dezesseis professores de escolas estadual e particular que possibilitou adequar a nova educação a partir de 1998, podemos refletir para trabalhar um novo contexto para melhor desempenho dos alunos. Qual a realidade da escola no Brasil, o que o professor pode fazer, como se sente o aluno, o professor é possível realizar educação usando recursos disponíveis que é importante para a

autonomia do aluno, para a aprendizagem. Como desenvolver a autonomia do aluno. personalização do ensino significa;

Quando o aluno tem bom desempenho nas atividades ele passa a ser um "Tutor" o discente como Tutor porque ele já aprendeu com condições de ensinar outros alunos. O Game é uma plataforma que abrangem até o Enem, nela o aluno tem acesso a Vídeo Aulas e textos para facilitar as programações de aulas pro professor, no kende kend, é muito interligado nas Escolas públicas e particular, são centenas de vide aulas, textos e programas que podem organizarem seus alunos nas atividades do dia a dia.

Temos também o Kit Game é uma Plataforma que ajuda a preparar para o ENEM, abrir ainda todos os conteúdos do exame bem como; em Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagem de Códigos e matemática, essa plataforma faz um diagnóstico para conhecer o perfil do aluno, o diretor e gestor podem acompanhar essa avaliação do discente. O Amanga Rais é uma plataforma inteligente, tem Game e Kuis e pode diagnosticar os alunos em tempo real, e abrangem o ensino fundamental até o ensino médio. O Sflowers/malt Fayver é uma plataforma que permite vídeo, textos para reproduções de alunos se avaliarem somativas verificando se o conteúdo proposto foi atingido o aluno, avaliação é contínua precisamos saber se o aluno foi compensado através das informações encontradas disponíveis. Segundo o professor Moretto (2008)

[...] a importância do projeto político pedagógico, é que a estrutura de uma escola, e vai dizer para onde a escola vai, que tipo de cidadão vai formar, o Projeto Político Pedagógico representa a identidade institucional ele é a visão, a missão e vai diferenciar de outra escola, é a segunda base é o fundamento ético político, ético pedagógico que cada escola escolhe seu valor, competência, professores e alunos e todos os servidores. (MORETTO, 2008, p. 22).

Na argumentação do autor, o vídeo aula, o professor deixa claro que a organização é muito importante; assim como pode trabalhar a avaliação diagnostica dos alunos, depois Planejamento das atividades dos grupos, Planejamento do espaço de aprendizagem, Integração da equipe escolar e implantação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vale salientar experiências vitoriosas em outros países, que tem implantado cursos tecnológicos, como curso de duração diferenciada, de outros cursos superiores, viabilizando reconhecimento social. Tem havido nos últimos anos uma sistemática queda na qualidade da graduação em geral, notadamente das licenciaturas, patenteada, por exemplo, na drástica redução da carga horária de integralização dos cursos, bem como no anacronismo das grades curriculares. Pior que isso, conforme assevera Gatti (1997), as licenciaturas sempre foram relegadas a segundo plano e entendidas como de menor importância.

REFERÊNCIAS

CARVALHO; Bufrem, Formação Continuada De Professores: O Contexto Da Escola Pública Klinger Ericeira Ribeiro, 2006.

DEMO, P. Avaliação qualitativa. 7.ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos, de renovação.** Campinas: Autores Associados, 1997. 119 p. (Coleção Formação de professores)

MORRETTO, Vasco, avaliação institucional. Universidade Católica de Brasília-UCB. Foi diretor pedagógico da Associação de Ensino, 2008.

PERRENOUD, P. Dez novas competências para ensinar. Artmed, 2000.

TREVISANI, F. M. (org.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação.* 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2015..Fundação Lemann e Instituto Pinnuinsula..

www.veduca.com.br/cursos/todos/educação, p.2, **(Personalização e Tecnologia da Educação).**

A EDUCAÇÃO PÓS PANDEMIA, NOVOS DESAFIOS NA RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Marizete de Souza Pinheiro Oliveira⁵³

Cláudia Inês Kaim Pieniz⁵⁴

Elizabeth Marafon⁵⁵

Helena Pavlack Zucatto⁵⁶

RESUMO

O mundo passou por uma crise em todos os setores, devido à pandemia causada pelo COVID-19, assim sendo, houve muitas mudanças nas relações interpessoais devido, especialmente ao isolamento social que ocorreu. O isolamento foi uma das principais medidas para conter a disseminação do vírus e tinha o propósito de minimizar os impactos negativos do mesmo na saúde da população; devido a isso, instituições e empresas tiveram que fechar suas portas e limitar suas atividades visando o mínimo contato físico possível. Neste sentido, as instituições escolares tiveram que suspender suas aulas presenciais e muitas delas optaram por manter as atividades via Ensino à Distância (EaD). Neste contexto, abordamos a preocupação com os impactos psicológicos e de aprendizagem que estas mudanças causaram na Educação relacionados a saúde e aprendizado professores e alunos respectivamente. Atualmente, ainda que tenha se percebido uma melhoria na situação da pandemia, os impactos e suas implicações na educação serão refletidos ainda durante muitos anos, e é sobre este tema que o presente trabalho pretende versar.

Palavra-Chave: Educação. Pandemia. Ensino à Distância. Desafios.

ABSTRACT

The world went through a crisis in all sectors, due to the pandemic caused by COVID-19, therefore, there were many changes in interpersonal relationships, especially due to the social isolation that occurred. Isolation was

⁵³ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia e Gestão Escolar, Centro Universitário Luterano de Ji-Paraná, Rondônia, ULBRA. **Pós-graduação:** Especialista em: Psicopedagogia Institucional e Clínica, Faculdade Santo André, MULTIRON. marizetesouza809@gmail.com

⁵⁴ **Graduação:** Licenciatura Plena em Pedagogia e Educação Infantil, Universidade do Estado de Mato Grosso, UNEMAT. **Pós-graduação:** Psicopedagogia Institucional e Clínica, Faculdade da Amazônia, FAMA; **Pós-graduação:** Didática e metodologia do Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos EJA, Faculdade da Amazônia, FAMA; **Pós-graduação:** Educação Infantil; Séries iniciais Alfabetização e Letramento, Faculdade da Amazônia, FAMA; **Pós-graduação:** Educação Inclusiva, Faculdade da Amazônia, FAMA;

⁵⁵ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, Associação Vilhenense de Educação e Cultura, AVEC; **Pós-graduação** em Psicopedagogia Institucional, Faculdade de Rolin de Moura, RO, FAROL; **Pós-graduação:** Metodologia Básica para Educação Básica numa Visão interdisciplinar, Faculdades Integradas Candido Rondon, UNIRONDON; bete_marafon@hotmail.com

⁵⁶ **Graduação:** Licenciatura Plena em Pedagogia e Educação Infantil, Universidade do Mato Grosso, UNEMAT; **Pós-graduação:** Especialista em Educação Inclusiva, Universidade da Amazônia, FAMA; **Pós-graduação:** Educação Infantil, Faculdade de Rolin de Moura, RO, FAROL; helenazucatto@hotmail.com

one of the main measures to contain the spread of the virus and was intended to minimize its negative impacts on the health of the population; due to this, institutions and companies had to close their doors and limit their activities aiming at as little physical contact as possible. In this sense, school institutions had to suspend their face-to-face classes and many of them chose to maintain activities via Distance Learning (EaD). In this context, we address the concern with the psychological and learning impacts that these changes have had on Education related to health and learning for teachers and students respectively. Currently, even though there has been an improvement in the situation of the pandemic, the impacts and their implications for education will be reflected for many years to come, and it is on this topic that the present work intends to address.

Keyword: Education. Pandemic. Distance learning. Challenges.

1. INTRODUÇÃO

Com o surgimento da pandemia de Covid-19, a reação inicial foi de espanto e medo, posteriormente, várias mudanças ocorreram determinados pela necessidade de isolamento social, tais como o fechamento das escolas, a adoção de novas metodologias de ensino, surgiram alternativas no setor Educacional para atendimento de alunos de forma não presencial, o uso de plataformas digitais para as aulas, explicações online entre outras, surgindo como opção a forma de Ensino a Distância, ficando evidente a necessidade da escola se reorganizar para conseguir atender as necessidades dos alunos e continuar realizando seu trabalho efetivamente.

O presente trabalho discute, portanto, a respeito do papel do professor, na conjuntura da pandemia, identificando as mudanças realizadas no contexto escolar e como tem sido lidar com essas questões e as novas formas de trabalho impostas pela pandemia, bem como o período escolar pós pandêmico e os desajustes de aprendizagem que este período ocasionou nos alunos.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. Ensino à Distância ou Ensino Remoto

A modalidade presencial é a comumente utilizada na educação regular, onde professores e alunos encontram-se sempre em um mesmo local físico, chamado sala de aula, e esses encontros se dão ao mesmo tempo: é o denominado ensino convencional.

Na modalidade do Ensino à Distância, professores e alunos estão separados fisicamente, sendo efetivada através do intenso uso das tecnologias da informação e comunicação, podendo ou não apresentar momentos presenciais. Pois segundo Moran (2002): “Educação a distância é o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente”.

A Educação a Distância é descrita por processos de ensino-aprendizagem, que utilizam diversas mídias como ferramentas para a transmissão do conhecimento. Esta modalidade de ensino a distância, através do acesso e uso da *internet*, proporcionou a realização de estudos, pesquisas e a formação intelectual da sociedade através de conhecimentos, sendo adquiridos em espaços e tempos diferentes de forma flexível.

Em conformidade com as disposições de Nunes (1994), a Educação a Distância se configura enquanto um recurso de valor e importância incalculável no sentido de atender o maior número de alunos, de maneira mais abrangente e efetiva do que outras modalidades, sem reduzir a qualidade dos serviços oferecidos em decorrência da ampliação da clientela atendida, possibilitando, assim, a formação de cada vez mais alunos, tornando a educação mais acessível.

Situação que só encontra viabilidade pelo fato do desenvolvimento de novas tecnologias nas áreas de informação e comunicação que passam, cada dia mais, a abrir uma grande diversidade de novas possibilidades e

perspectivas para os processos de ensino- aprendizagem à distância e também no que diz respeito às modalidades híbridas.

Desta forma, novas abordagens têm surgido em decorrência da utilização crescente em multimídias e ferramentas de interação a distância no processo de produção de cursos, pois com avanço das mídias digitais e da expansão da internet, torna-se possível o acesso a um grande número de informações, permitindo a interação e a colaboração entre pessoas distantes geograficamente ou inseridas em contextos diferenciados.

2.2. Enigmas

É de conhecimento geral, que os professores (de todos os níveis e etapas de ensino) devem se adaptar sempre, sobretudo, em meio a uma nova realidade de ensino que não mais se restringe a perspectiva presencial.

Com o surgimento das restrições da pandemia surgiu a necessidade imediata de implantação do ensino a distância e com isso escolas e professores precisaram se adaptar e adequar o Projeto Político Pedagógico local ao novo ciclo que se iniciava na educação mundial, essas mudanças delinearão novas possibilidades de adentrar as residências de alunos, contudo aumentaram ainda mais o abismo existentes entre as classes sociais de alunos, pois há muitos lares desprovidos de qualquer meio digital.

Em nosso meio as instituições escolares em um primeiro momento optaram apenas pela Educação a Distância ou Ensino Remoto (ao citarmos durante esse trabalho, optamos em designá-lo como Ensino a Distância), de forma completamente digital; porém como a sociedade local possui desigualdades, pois, haviam muitas famílias de alunos desprovidos de meios digitais e de acesso à internet; por esse motivo aderiram ao ensino baseado em apostilas, o qual o aluno retirava e devolvia preenchida as apostilas a cada quinze dias.

2.3. Desafios do período pós Ensino A Distância

Embora o Educação a Distância proporcione todas as vantagens já citadas acima, não podemos deixar de ressaltar que essa modalidade inclui desafios. Principalmente levando em consideração a forma urgente que precisou ser implantada. Os profissionais da Educação não tiveram tempo para se preparar, e muitas vezes faltaram subsídios e formação relacionada ao assunto, tanto que para alguns, o EAD ainda causa estranheza ou inacessibilidade.

Em se tratando especificamente das causas relacionadas ao contexto institucional das escolas brasileiras, uma delas é a qualidade do ensino fundamental, cujos impactos podem ser sentidos a médio e longo prazo na forma de um descompasso entre o ritmo de internalização dos conhecimentos do aluno em relação aos seus colegas, situação que também se refletirá conseqüentemente durante a trajetória escolar do aluno. Pois, como efeito pós pandêmico Cury 2020, já afirmava que “haverá perdas e danos para os estudantes, em maior ou menor grau, segundo a estratificação social e acesso às tecnologias digitais da informação e da comunicação.”

Nesse sentido, é possível afirmar que o dano não se apresentará somente na dinâmica cognitiva do aluno, visto que este desacerto pode até mesmo se tornar motivo de *bullying* por parte dos colegas, resultando em desânimo e vontade de não frequentar mais a instituição de ensino, portanto este fator deve ser observado com atenção, pois, pode causar em alguns casos evasão escolar.

Como efeito futuro do ensino a distância, concordamos com Cury (2020) quando afirma que este:

[...] traz à nossa consideração a importância, não apenas do cognitivo, mas da convivência socializadora como lugar de aprendizado das regras do jogo democrático, da tolerância e aceitação das diferenças. Esses pilares que a instituição escolar tem a obrigação de desenvolver reverte, ao menos momentaneamente, a justificativa da Modernidade da insuficiência da instituição familiar em dar conta das novas exigências da educação escolar. Ao

caráter de permanência das quatro horas de atividades escolares se sucede a dispersão dos contatos por telefone, celular ou computador. A invasão das escolas nas casas vem revelando a importância da figura e do valor profissional do professor (...)

Em consonância a Cury (2020), elencamos várias desvantagens que o ensino a distância apresentou em comparação ao ensino presencial em nosso meio, que são:

Supervisão dos pais – Para alunos do ensino fundamental, existe a necessidade de acompanhamento dos pais ou responsáveis, que precisariam estar em casa durante a aula.

Demanda de atenção – Alguns alunos apresentam dificuldades de aprendizagem e demandam maior atenção, o que pode ser desafiador por meio de uma tela.

Excesso de exposição às telas – A luz da tela (computador, celular...) pode causar danos aos olhos, por isso é importante que as atividades remotas também aconteçam off-line.

Sociabilidade prejudicada – A interação social que vem com a escola presencial é reduzida. É importante encontrar outras atividades sociais para os estudantes, como esportes, arte, música etc.

Interação em sociedade – Sem encontros presenciais, o senso de comunidade é abalado, bem como a interação social que aulas presenciais proporcionam na vida escolar do aluno remeterá à impactos na formação social dos estudantes.

Estrutura para atividades – Nem todos os alunos têm acesso aos mesmos materiais em casa, e algumas atividades demandam uma abordagem prática e interativa para o aprendizado.

Acesso à internet – Outro desafio, é o problema da desigualdade social. Muitas pessoas (na comunidade local) em sua maioria não possuíam ou recursos a internet era restrito (baixa qualidade).

Motivação para assistir e participar das aulas – Sem supervisão adequada, alunos menos motivados podem sair da aula online e se envolver em outras atividades, como assistir a vídeos do youtube, jogar videogame, conversar com os amigos em redes sociais, etc.

Espaço e silêncio adequados à aprendizagem – Em casa, os alunos podem não ter um espaço adequado para estudar, silencioso e calmo para se concentrar nas tarefas.

Segurança alimentar e física – Para alunos em situação de vulnerabilidade, a escola é o lugar mais seguro. Elas podem estar em lares abusivos, ou precisarem da merenda para se alimentarem adequadamente (nossa realidade em muitos casos).

Todos esses fatores colaboraram para que a grande maioria dos alunos depois do período pandêmico apresentassem grande déficit de aprendizagem, bem como dificuldades de coordenação motora exigidas na escrita no momento da alfabetização.

2.4. - Novas Estratégias

Diante da necessidade em integrar todos os atores do contexto escolar: docentes, alunos, família, comunidade, a comunicação se torna um elemento essencial na determinação das novas estratégias e tomada de decisão sobre como reestruturar a escola para atender as necessidades dos alunos, nesse período pós pandêmico.

Concordamos que algumas estratégias sejam tomadas visando recuperar a aprendizagem dos alunos, contudo antes de mais nada, é preciso diagnóstico individual de cada aluno, priorização e aplicabilidade das habilidades da BNCC e flexibilização curricular e formação adequada de professores e gestores, pois cabe a nós professores nos superar, nos reinventar e nos ressignificar a cada dia.

A relação entre a escola e a família se torna uma preocupação a partir do momento em que existem diferenças na situação social e educacional dos alunos e famílias, é preciso ter uma atenção neste aspecto, não basta apenas seguir um cronograma de atividades se não for levado em conta as dificuldades de cada família (SILVA; SILVA; GOMES, 2021).

Partindo desse pressuposto, o essencial é a consolidação das necessidades básicas em primeiro lugar, e somente a partir disso é possível pensar em objetivos pedagógicos e como alcançá-los, pois, segundo a Revista Educação (2022) “(...) temos urgências a serem superadas com a evasão escolar e a adaptação do currículo a novos tempos para ofertar um ensino que não seja apenas de qualidade, mas com equidade a crianças e jovens.”

Neste sentido, a escola precisa estar disponível para as famílias de forma integral, em todos os aspectos possíveis, a fim de fornecer informação, auxílio, como uma instituição base da formação cidadã.

CONCLUSÃO

A pandemia acarretou diversas mudanças na rotina de todas as pessoas, mas, especialmente no contexto escolar houve um grande impacto na aprendizagem. Assim, gestores precisaram se adaptar e pensar novas estratégias para mitigar os danos causados pela pandemia e pela necessidade de isolamento social e ou fechamento das portas das instituições.

De acordo com o que foi apresentado, fica evidente a necessidade de participação coletiva na busca de estratégias e metodologias eficientes que possam ser adotadas em contexto pós pandêmico. Escola, família, alunos e sociedade em geral precisam estar unidos para superar as dificuldades impostas. Corroboramos que o ensino a distância não substitui

a interação social e a formação integral que a escola oferece. No entanto, o EaD pode ser uma ferramenta importante para otimizar o aprendizado e garantir que o ensino aconteça independente das circunstâncias, principalmente em tempos pandêmicos.

Mediante o exposto, surge uma nova reconfiguração da relação professor-aluno que continua em processo de construção, onde professores, mais preparados, apropriados do conhecimento teórico-prático das tecnologias educacionais, possam ser articuladores do saber, estimuladores da autonomia intelectual dos educandos bem como mediadores e autores de reflexões acerca de articular aprendizagens significativas que amparem os efeitos deixados pela pandemia. Portanto, o planejamento conjunto, o diálogo envolvendo todos os atores do contexto educacional é algo essencial e fundamental na busca de educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, E. **Evasão escolar pode aumentar com pandemia, alertam debatedores**. Senado Federal, Senado Notícias – Comissões, 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/07/09/evasao-escolar-pode-aumentar-com-pandemia-alertam-debatedores> Acesso em: 05/10/22.

BASSO, C. V.; PIEROZAN, S. S. H. **Desafios da gestão escolar: tempos de incerteza na escola pública**. 2021. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/4968/1/BASSO.pdf> Acesso em: 02/10/2022.

CURY, C. R. J. Educação escolar e pandemia. **Pedagogia em Ação**, v. 13, n. 1, p. 8-16, 2020. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/23749> acesso em: 04/10/2022.

NETO, F. **Psicologia social (Vol. II)**. Lisboa: Universidade Aberta, 2000.

NUNES, I. B. **Noções de Educação a Distância**. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EAD/NOCOES_EAD.PDF Acesso em: 01/10/2022.

PRETI, O. **Educação a Distância**: uma prática educativa mediadora e mediatizada. Cuiabá: NEAD/ IE -UFMT. 1996. Disponível em:<https://www.normasabnt.org/metodologia-do-trabalho-cientifico/> Acesso em 04/10/2022.

SILVA, Ivanilda Maria Martins. **Didática no contexto da Educação a Distância**: quais os desafios. Recife, 2020. Disponível em: <http://seer.abed.net.br/index.php/RBAAD/article/view/217> acesso em 29/09/2022.

SOUSA, Robson Pequeno de; MOITA, Filomena da M. C da S. C.; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes. (Organizadores). **Tecnologias digitais na educação**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. Disponível em <https://tutormundi.com/blog/vantagens-e-desvantagens-da-educacao-a-distancia/> acesso em 30/09/2022.

O QUE É O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E A SUA IMPORTÂNCIA PARA O PAÍS (2014 A 2024)

Joana D´Arc Miquelli Tavares Romão⁵⁷
Audis Cimiana Corrêa dos Santos Siqueira⁵⁸
Edilson Pinto da Silva⁵⁹
Tatiane Soares Cavalcante da Cruz⁶⁰

RESUMO

O Plano Nacional de Educação (PNE) é uma lei brasileira que estabelece diretrizes e metas para o desenvolvimento nacional, estadual e municipal da educação. O Plano vincula os entes federativos às suas medidas, e os obriga a tomar medidas próprias para alcançar as metas previstas. Neste artigo, explicaremos o que é o PNE, quais são as suas metas e como elas vêm sendo cumpridas. O Plano Nacional de Educação é um documento editado periodicamente, através de lei, que compreende desde diagnósticos sobre a educação brasileira até a proposição de metas, diretrizes e estratégias para o desenvolvimento do setor. Projetos e ideias de “planos educacionais” existem desde a década de 1930 no Brasil, mas o primeiro plano a nível nacional foi oficializado apenas em 1962. Desde então, seguiram apenas planos menores, com foco em setores ou localidades específicas.

Palavras Chaves: Plano Nacional de Educação. Constituição Federal. Lei De Diretrizes e Bases de 96. Educação.

ABSTRACT

The National Education Plan (PNE) is a Brazilian law that establishes guidelines and goals for the national, state and municipal development of education. The Plan binds the federative entities to its measures, and obliges them to take their own measures to achieve the foreseen goals. In this article, we will explain what the PNE is, what its goals are and how they are being met. The National Education Plan is a document edited periodically, through law, which ranges from diagnoses of Brazilian education to the proposition of goals, guidelines and strategies for the development of the sector. Projects and ideas of “educational plans” have existed since the 1930s in Brazil, but the first plan

⁵⁷ **Graduação:** em Pedagogia, UNIVAG/ Centro Universitário De Várzea Grande. Bacharel Em Serviço Social, UFMT / Universidade Federal De Mato Grosso. **Pós-graduação:** em Educação Especial, UNIVAG / Centro Universitário De Várzea Grande.

⁵⁸ **Graduação:** Em Pedagogia, UNIRONDON /Centro Universitário Cândido Rondon. **Pós-graduação:** em Educação Infantil E Alfabetização, ICE / Instituto Cuiabano de Educação.

⁵⁹ **Graduação:** em Pedagogia, UNIC / Universidade de Cuiabá. Especialista em Alfabetização e Letramento /Faculdade Afirmativo.

⁶⁰ **Graduação:** em Pedagogia, ICE / Faculdades Integradas Mato-Grossenses de Ciências Sociais e Humanas. **Pós-graduação:** em Educação Infantil e Alfabetização, ICE/ Instituto Cuiabano De Educação.

at the national level was only made official in 1962. Since then, only smaller plans have followed, focusing on specific sectors or localities

Keywords: National Education Plan. Federal Constitution. Law of Directives And Bases Of 96, Education.

1 INTRODUÇÃO

O Plano Nacional de Educação (PNE) é uma lei brasileira que estabelece diretrizes e metas para o desenvolvimento nacional, estadual e municipal da educação. O Plano vincula os entes federativos às suas medidas, e os obriga a tomar medidas próprias para alcançar as metas previstas. Neste artigo, explicaremos o que é o PNE, quais são as suas metas e como elas vêm sendo cumpridas.

O Plano Nacional de Educação é um documento editado periodicamente, através de lei, que compreende desde diagnósticos sobre a educação brasileira até a proposição de metas, diretrizes e estratégias para o desenvolvimento do setor. Projetos e ideias de “planos educacionais” existem desde a década de 1930 no Brasil, mas o primeiro plano a nível nacional foi oficializado apenas em 1962. Desde então, seguiram apenas planos menores, com foco em setores ou localidades específicas.

A ideia voltou a ter força com a Constituição de 1988, que previu um Plano Nacional de Educação em seu art. 214. Vale a pena ler este artigo, pois seu texto traça os objetivos e as características do documento.

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

I – Erradicação do analfabetismo;

- II – Universalização do atendimento escolar; III – melhoria da qualidade do ensino;
- IV – Formação para o trabalho;
- V – Promoção humanística, científica e tecnológica do País.
- VI – Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

Após a previsão constitucional, bastava regulamentar como funcionaria em detalhes a criação do Plano. Isto foi feito através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96). Segundo a lei, o PNE seria elaborado pela União, com colaboração dos demais entes federativos (estados, municípios e Distrito Federal). Em 2001, sob a gestão do ex-Presidente Fernando Henrique Cardoso, foi aprovado o primeiro Plano Nacional de Educação como o conhecemos hoje.

2. A COLABORAÇÃO DOS ENTES FEDERATIVOS

A colaboração entre os entes federativos é necessária porque a própria Constituição Federal estabeleceu a educação como responsabilidade de todos eles, cada um com sua área de atuação específica.

O Art. 211 da Constituição determina que a organização dos sistemas de ensino será feita em colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios. O parágrafo 2º estabelece que os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil, enquanto o parágrafo 3º determina que os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. Nos parágrafos seguintes, há dispositivos que determinam como será redistribuída a verba destinada à educação entre a União e os entes federativos.

Considerando a necessidade de uniformizar tanto o sistema de ensino em si quanto o seu financiamento, o PNE foi aprovado a nível federal, abrangendo todo o país. O atual Plano Nacional de Educação, ou Lei

13.005/2014, foi aprovado 2014, com vigência de 10 anos. Seu projeto começou a ser elaborado ainda em 2011, durante a gestão do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

2.1. As metas traçadas pelo PNE

O atual Plano Nacional de Educação traçou 20 metas para a educação do país a nível nacional. Até 2024, os seguintes objetivos deverão ser alcançados:

1. Que todas as crianças até 05 anos de idade estejam sendo atendidas pela educação infantil, e que 50% das crianças de até 03 anos estejam sendo atendidas;
2. Que 95% das crianças e jovens completem o ensino fundamental até 14 anos;
3. Ter vagas no Ensino Médio disponíveis a todos os jovens entre 15 e 17 anos, e aumentar o número de matrículas para 85% desses jovens;
4. Tornar disponível a todas as crianças e jovens portadores de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, assim como altas habilidades ou superdotação, a educação básica especializada e adequada;
5. Alfabetizar todas as crianças até o 3º ano do ensino fundamental;
6. Disponibilizar ensino integral em 50% das escolas públicas, para atender a no mínimo 25% dos alunos da educação básica;
7. Aumentar a qualidade da educação básica para atingir a todas as metas traçadas para o Ideb;
8. Que toda a população entre 18 e 29 anos tenha recebido ao menos 12 anos de escolaridade, reduzindo as desigualdades no grau de escolaridade entre as regiões do país e etnias;

9. Até 2015 elevar a taxa de alfabetização da população de até 15 anos para 93,5%, e até o final do PNE erradicar o analfabetismo absoluto e diminuir o analfabetismo funcional em 50%;
10. Que ao menos 25% das vagas na Educação de Jovens e Adultos estejam integradas à educação profissional;
11. Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, com qualidade, e expandir em 50% o seguimento público;
12. Elevar o total de matrículas no ensino superior para 50% da população adulta, e para a parcela entre 18 e 24 anos, aumento para 33% da população;
13. Elevar o número de professores mestres ou doutores no ensino superior para 75%, com 35% doutores;
14. Elevar as matrículas e vagas na pós-graduação para atingir 60.000 mestres e 25.000 doutores;
15. No prazo de um ano, em parceria com os entes federativos, desenvolver uma política nacional de formação dos profissionais da educação;
16. Que 50% dos professores da educação básica tenham formação em nível de pós-graduação;
17. Que os profissionais da educação básica na rede pública passem a ter remuneração equivalente aos demais profissionais com o mesmo grau de escolaridade
18. Desenvolver um plano de carreira para os professores da educação básica pública no prazo de 2 anos;
19. Elaborar no prazo de 2 anos um modelo de financiamento e distribuição de recursos que permita a gestão efetiva da educação básica de acordo com critérios técnicos e consulta à comunidade escolar, com apoio técnico e recursos da União;

20. Aumentar o investimento público à 7% do PIB até 2019, e 10% do PIB até 2024.

2.2 Que estratégias foram adotadas para o cumprimento destas metas?

O MEC adotou oficialmente algumas estratégias para assegurar que essas metas serão atingidas no tempo inicialmente previsto. Entre as estratégias estão a atuação em conjunto da União, Estados, Distrito Federal e Municípios para expandir o acesso a todos os níveis educacionais, ainda que a educação infantil seja responsabilidade do município e os ensinos fundamental e médio sejam oferecidos, via de regra, pelas redes estaduais.

Para a educação infantil, a estratégia é expandir o acesso de vagas a todas as crianças, realizando parcerias entre diversas áreas do governo, como saúde e assistência social, para identificar crianças que ainda não estejam matriculadas. Neste caso, respeita-se o direito dos pais de decidirem sobre a frequência escolar de crianças de até 03 anos. Realidade similar é o atendimento a Portadores de Necessidades Especiais, que ainda deve ser expandido.

Para as metas do ensino fundamental e médio, o maior desafio, e a necessidade mais urgente, não é a criação de vagas, mas o combate aos altos níveis de evasão escolar. Para isso, propõem-se revisões curriculares e a adoção de novas práticas pedagógicas, bem como a melhoria da infraestrutura disponibilizada aos alunos, com reformas e criações de bibliotecas e espaços destinados à prática desportiva. O suporte à formação e capacitação pedagógica foi tido como crucial para o alcance de objetivos como o de alfabetizar todas as crianças até o 3º ano do ensino fundamental.

Para a disponibilização de ensino integral à 25% dos alunos da educação básica, pretende-se utilizar apoio financeiro da União, bem como na elaboração de currículo e agenda de atividades adequada ao ensino integral.

Ainda assim, é importante lembrar que, muitas vezes, apenas o acesso a uma vaga em instituição educacional pública ou particular não é o suficiente, pois o aluno ou aluna precisa também de auxílio financeiro para despesas básicas.

Não é incomum encontrar alunos que deixam a escola para complementar a renda da família, ou se mantém nela com o objetivo principal de acessar uma alimentação adequada.

As metas destinadas a dar oportunidades à população de jovens e adultos, bem como expandir acesso ao ensino superior e pós-graduação, exigem planejamento e utilização adequada dos recursos disponíveis, em esforço conjunto entre os entes da federação. Essa colaboração é necessária tanto para coordenar o custeio dessa disponibilização, como o conteúdo da formação técnica profissionalizante ou de nível superior ofertado. Parte importante será oriunda do orçamento da União e de iniciativas do Governo Federal, inclusive do MEC.

Além disso, tem sido importante o envolvimento das instituições particulares, que através de programas como Fies e ProUni fizeram parte da expansão do acesso ao ensino superior.

2.3. Como anda o cumprimento das metas e o que se espera de 2024?

O MEC disponibilizou, em seu portal específico para o PNE, relatórios e mapas interativos para monitoramento das metas.

Pode-se perceber que as metas que exigem criação de vagas e disponibilidade de acesso estão em grande parte atingidas. O país também vem mostrando bom desempenho em metas de difícil obtenção, como aumentar o número de matrículas e reduzir os índices de evasão escolar. No entanto, indicadores como o PISA e o IDEB mostram que ainda há muito a ser feito.

Foram também traçados planos subnacionais de educação, para avaliar a realidade específica das redes estaduais e municipais, e as diferentes necessidades de cada rede para o alcance das metas do PNE nos estados e municípios.

Ao final do decênio, em 2024, deverão ser traçadas novas metas. A pandemia de COVID-19 mostrou que a democratização do acesso à tecnologia pode estar entre as prioridades para a educação do país no futuro. Isto, no entanto, não dependerá apenas do setor público e da área de educação em si, mas também da iniciativa privada e dos segmentos de tecnologia da informação, telecomunicações, dentre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mais de cinco anos se passaram desde a aprovação do atual PNE. Durante esse período, foram constatados importantes avanços em relação ao acesso à educação, medido por número de matrículas, e redução das taxas de analfabetismo e evasão escolar. Isto é sinal de que metas e estratégias de longo prazo são úteis ao desenvolvimento do setor educacional, pois trazem, além de foco em objetivos específicos, meios para acompanhar a evolução de uma determinada área.

No entanto, vimos como situações imprevisíveis podem frustrar o plano traçado. A pandemia causada pelo COVID-19, por exemplo, trouxe novos desafios ao setor, que teve de se adaptar às novas circunstâncias, apesar do planejamento. Preparar e dar acesso a professores e alunos à tecnologia, tanto para seu uso em si quanto para enfrentar situações semelhantes à da pandemia do COVID-19 tornou-se uma necessidade urgente.

Este cenário demonstrou a velocidade de funcionamento da sociedade. Demonstrou que, embora possamos tirar proveito de metas fixas, sumamente importante é a capacidade de adaptação do gestor público.

REFERÊNCIAS

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

Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. **Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior**; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências.

Portal do MEC dedicado ao PNE: ACESSADO EM 17\09\2022

SAVIANI, Dermeval. Plano Nacional de Educação, a questão federativa e os municípios: **o regime de colaboração e as perspectivas da educação brasileira**

Raquel de Azevedo Silva ⁶¹
Rosângela Cabral Costa ⁶²
Lídia Lima de Oliveira Jesus ⁶³

RESUMO

Procuramos apresentar neste trabalho uma análise do discurso religioso. O material de linguagem constitui o *corpus*, base empírica de análise apresenta uma especificidade da Análise do Discurso a de que nos permite a linguagem não-verbal como materialidade simbólica. Nosso objetivo nesta análise é mostrar o efeito ideológico funcionado no discurso religioso a partir de uma materialidade não – verbal, que se constitui em bíblia aberta sobre um móvel, no interior de um cômodo doméstico ou comercial e um copo d'água sobre um rádio, cuja água será ingerida após a oração do pastor que fala no rádio.

Palavras-chave: Discurso Religioso. Análise do Discurso. Bíblia.

ABSTRACT

We try to present in this paper an analysis of religious discourse. The language material constitui o *corpus*, empirical basis of analysis presents a specificity of Discourse Analysis that allows us to non-verbal language as symbolic materiality. Our objective in this analysis is to show the ideological effect that works in religious discourse from a non-verbal materiality, which is constituted in an open Bible on a mobile phone, not inside a comfortable domestic or commercial space and a glass of water on a radio, whose water will be ingested after the prayer of the pastor who does not listen to the radio.

Palavras-chave: Religious discourse. Discourse Analysis. Bible.

⁶¹ **Graduação:** Licenciatura em Letras, UNEMAT/ Universidade do Estado do Mato Grosso Licenciatura em Pedagogia, FAEL / Centro Educacional da Lapa; **Pós-graduação:** Educação Infantil e Libras / Universidade Cândido Mendes.

⁶² **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, UNEMAT/ Universidade do Estado do Mato Grosso; **Pós-graduação:** Psicopedagogia Clínica e Institucional com Ênfase na Educação Inclusiva, FAMA /Faculdade da Amazônia.

⁶³ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, UNOPAR/ Universidade Norte do Paraná; **Pós-graduação:** Educação Especial Psicopedagogia Clínica e Institucional, FAVENI/ Faculdade Venda Nova do Imigrante.

1. INTRODUÇÃO

O discurso religioso tem sido usado particularmente como mecanismo retórico tanto no campo político como para efeitos ideológicos. A tradutologia costura em sua história a Bíblia como o maior empreendimento de tradução de todos os tempos, e de fato não há argumentos para refutar tal conjectura. A Bíblia é considerada o alicerce fundamental de legitimação para construir as diretrizes de gestão e conduta da Igreja Católica e Protestante, bem como todas as suas instituições subjacentes.

Comunicar e interagir com os outros usando a linguagem é uma atividade inerente aos seres humanos. O uso da linguagem e a interação com outras pessoas ocorrem naturalmente e podem até determinar nossa própria sobrevivência. No entanto, para que a comunicação seja bem-sucedida, na troca de informações é necessário entender o que o outro está tentando dizer e também seguir diferentes regras de comunicação.

O texto bíblico é considerado um alicerce fundamental de legitimação não verbal, que passa por cima de terminologias, neologismos e figuras de linguagem, bem como pela sintaxe do original. Do ponto de vista da análise do discurso o texto bíblico, seu discurso não é composto apenas de ação verbal, mas inclui também significado, compreensão e interpretação pela fé.

A este nível, são também utilizados elementos não verbais que são de grande importância. Um deles é o benzer-se que é um exemplo de atividade religiosa exclusiva da religião católica, onde elementos linguísticos e não linguísticos se combinam para criar um significado especial. Portanto, o contexto em que esse tipo de discurso ocorre é rico no uso de símbolos e outros tipos de signos. Assim, em uma missa católica você pode ver um simbolismo que remete à cruz ou ao Santo Graal entre outros. Há estátuas religiosas: Deus, os santos apóstolos ou Maria, a mãe de Deus. Além disso, a música desempenha um papel importante na criação de uma atmosfera religiosa e de adoração que se constitui numa linguagem não – verbal presente na materialidade.

Portanto, na análise do discurso a linguagem não-verbal se relaciona com um código verbal, ou seja, trata-se de um conjunto ordenado de signos formais que orientam a atividade da comunicação. Essa relação entre o que se faz e o que se acredita é importante porque, por meio da linguagem, aspectos intangíveis da religião ganham forma, podem ser expressos e desenvolvidos. Em outras palavras, por meio da análise do discurso se realiza uma ação religiosa ou sagrada que adquire um valor simbólico para os participantes desse discurso.

2. A LINGUAGEM NÃO-VERBAL NO DISCURSO RELIGIOSO

A linguagem não-verbal possui uma complexidade e uma multiplicidade de sentido, e para isso levamos em conta o que afirma Orlandi (1995:35):

[...] E todo processo de produção de sentidos se constitui em uma materialidade que lhe é própria (...) é na prática material significativa que os sentidos se atualizam, ganham corpo, significando particularmente (Orlandi, 1995:35):

Bíblia por si já significa; segundo Orlandi o “silêncio não fala, ele significa (...) não há um ritmo no significar que supõe o movimento entre o silêncio e a palavra” (1995:37). Quando esse silêncio é quebrado pelo sujeito (faz-se a leitura da bíblia), muda-se o ritmo no significar do sentido não – verbal. Para os religiosos, a bíblia é um livro sagrado que traz conforto e segurança, e esse discurso religioso permeia por toda sociedade cristã.

A bíblia aberta sobre um móvel (para cada pessoa que chega num determinado estabelecimento e percebe a ali aberta e quieta) estará significando religiosidade e fé, mas a interpretação será variada.

Inserimos neste texto para continuidade de argumentação o discurso de um fiel a esse ritual.

[...] Quando me sinto só e angustiado e preciso de uma palavra amiga, ou seja, preciso de algo para me fortalecer, leio o Salmo 23 e/ou 91, na hora me sinto fortalecido, tenho ânimo para continuar a

lutar e um dia maravilhoso. A bíblia aberta numa residência significa que ali residem pessoas de fé”.

Através desse enunciado, percebe-se o efeito ideológico; a bíblia aberta traz em si várias “utilidades”, pois quando a pessoa se sente só ela serve de companhia e orientação, também o fortalecimento espiritual da fé, propiciar um bom dia, cheio de alegria e que tudo vai lhe sair bem nesse dia, é a força ideológica da fé.

Pelo simples fato da bíblia aberta, não há necessidade da leitura para que a pessoa tenha fé, basta o saber que a bíblia se encontra aberta sobre o móvel, para sua fé alcançar a presença divina no ambiente.

A bíblia aberta sobre um móvel qualquer, por ser um objeto sagrado, vem sacralizar não só um móvel (transformando-o num altar) como toda casa (num templo santo), um ambiente propício a presença divina.

Outro exemplo de linguagem não-verbal a qual podemos nos referir, é um copo d’água sobre um rádio, na hora de um programa religioso, pois a matéria por si só vai significar no espaço, trazendo um sentido, e a linguagem não-verbal significa tanto quanto a linguagem verbal.

Através desse ato não verbal, acontece à confirmação da fé do sujeito, pois para ele basta tomar da água para que alcance a “benção” almejada. A materialidade significativa do copo d’água sobre o rádio vem concretizar o plano espiritual do sujeito fiel.

Deste ponto de vista, nota-se claramente que o efeito ideológico religioso funciona através da linguagem não – verbal presente na materialidade significativa (a bíblia aberta sobre um móvel de uma residência ou estabelecimento comercial e um copo d’água sobre um rádio) pode-se dizer que tais crenças instauram nesses locais, um lugar de convicção da existência da presença de Deus, pois a fé do sujeito fiel alcança o plano espiritual em seu espaço e tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A linguagem não-verbal pode ter uma variedade de definições dependendo da disciplina a partir da qual é estudado. Na análise de discurso o estudo da imagem, como discurso produzido pelo não-verbal, abre perspectivas comumente não abordadas nas análises mais recorrentes. Abre-se a possibilidade de entender os elementos visuais como operadores de discurso, condição primeira para se desvincular o tratamento da imagem. Portanto, a interpretação do texto não-verbal se efetiva, então, por esse efeito de sentidos que se institui entre o olhar, a imagem e a possibilidade do recorte, a partir das formações sociais em que se inscreve tanto o sujeito-autor do texto não-verbal, quanto o sujeito-espectador.

REFERÊNCIAS

ORLANDI, Eni Puccinelli. Efeitos do verbal sobre o não verbal. In: Revista Rua Unicamp. Nudecri. Campinas São Paulo. 1995.

ORLANDI, Eni Puccinelli. O discurso Religioso, In: A Linguagem e seus funcionamento. "as formas do discurso". 2ª ed.ver. e aum. Campinas, São Paulo. Pontes. 1987.

A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO INSTRUMENTO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Zenaide Ferreira da Silva⁶⁴
Aliceia Maria da Silva⁶⁵
Helena Mota da Silva⁶⁶
Edineia Fátima Silva Costa⁶⁷

RESUMO

A presente pesquisa vem mostrar o auxílio do lúdico na alfabetização e letramento. Fundamenta-se em apresentar as contribuições da importância do lúdico para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança na educação infantil. Para explanar essa questão buscou-se nos fundamentos de autores como Santos (2010); Piaget (1975); Vygotsky (1979) a teoria necessária para o desenvolvimento desta pesquisa; e seguindo a realidade escolar. A fim de perceber a importância da ludicidade na formação da criança, a partir da construção de conhecimentos desenvolvidos no processo de alfabetização e letramento. A alfabetização e o letramento ocorrem de forma contínua na vida da criança, pois o lúdico quando utilizado como atividades pedagógicas pode transformar o aprender numa ação prazerosa que produz resultados positivos. Esta pesquisa trouxe contribuições para a formação dos professores, no sentido de que os mesmos possam reconsiderar sua prática pedagógica a fim de atingir um processo de aprendizagem mais eficaz e satisfatório.

Palavras-chave: Desenvolvimento; Aprendizagem; Educação Infantil; Criança.

ABSTRACT

The present research comes to show the aid of the ludic in literacy and literacy. It is based on presenting the contributions of the importance of play for the development and learning of children in early childhood education. In order to explain this question, the foundations of authors such as Santos (2010); Piaget (1975); Vygotsky (1979) the theory necessary for the development of this research; and following the school reality. In order to understand the importance of playfulness in the formation of the child, from the construction of knowledge developed in the literacy and literacy process. Literacy and literacy occur continuously in the child's life, because the ludic when used as pedagogical activities can transform learning into a pleasurable action that produces positive results. This research brought contributions to the training

⁶⁴**Graduação:** em Pedagogia, UNIASSELVI / Centro Universitário Leonardo Da Vinci. **Pós-graduação:** em Educação Infantil/ Faculdade INVEST de Ciências e Tecnologia.

⁶⁵**Graduação:** em Pedagogia/ Instituto Superior de Educação Nossa Senhora de Fátima.

⁶⁶**Graduação:** em Pedagogia, UFMT- Universidade Federal de Mato Grosso. **Pós-graduação:** em Psicopedagogia- Faculdade de Rolim de Moura.

⁶⁷**Graduação:** em Pedagogia, ULBRA/ Universidade Luterana do Brasil. **Pós-graduação:** em Educação Infantil com ênfase em Educação Especial, UNISERRA / Faculdade de Educação de Tangará da Serra.

of teachers, in the sense that they can reconsider their pedagogical practice in order to achieve a more effective and satisfactory learning process.

Keywords: Development; Learning; Child education; Child.

1. INTRODUÇÃO

No desenvolvimento desta pesquisa bibliográfica, buscou-se angariar os diversos conhecimentos desenvolvidos para a utilização do lúdico no processo de alfabetização e letramento. Assim, pretende-se utilizar esta ferramenta para auxiliar o desenvolvimento das crianças no processo de aprendizagem.

Através do lúdico espera-se que o processo de ensino-aprendizagem e, por conseguinte, o desenvolvimento da sociedade como um todo, possam ter grandes avanços, seguidos de facilidades na descoberta do novo pela criança. Conquistando-se isso, a formação infantil vai desconstruindo um velho estigma, em que o conhecimento é repassado pronto para as crianças, sem despertar a curiosidade nas mesmas.

Segundo Borin (1996), a ideia de unir o lúdico à educação difundiu-se, principalmente a partir do movimento da Escola Nova e da adoção dos chamados "métodos ativos". No entanto, esta ideia não é tão nova nem tão recente quanto possa parecer.

Para Antunes (2005), o jogo vem sendo utilizado como recurso para a aprendizagem na educação, não pode deixar de salientar que seu objetivo deve estar relacionado ao conteúdo escolar, atendendo às necessidades dos alunos, ao mesmo tempo em que se coloque a serviço da aprendizagem dos conteúdos do currículo escolar. Possibilita ao aluno uma forma de "brincar", através da qual aprende aos poucos o conteúdo, assimilando-os com prazer.

[...] Os jogos lúdicos constituem um caminho para o conhecimento e para o desenvolvimento do raciocínio, tanto na escola quanto na vida cultural e social fora da escola. Consequentemente, estudar os significados e as implicações da atividade lúdica no comportamento dos indivíduos é transitar por estes. (ANTUNES, 2005, p. 14).

O lúdico como facilitador no ensino-aprendizagem da criança na educação infantil veio para estimular e transformar a criatividade e o conhecimento em um processo prazeroso de aprendizagem por meios de jogos, brinquedos e brincadeiras. Onde os resultados mostram que o lúdico como metodologia facilitadora da aprendizagem acontece de maneira continuada e progressiva, sabendo-se que a criança precisa de tempo para brincar, com isso o aluno aprende se divertindo.

2. REVISÃO DE LITERATURA

Para formular um pensamento qualificado a respeito desta ferramenta (o lúdico) recorre-se a uma aprofundada revisão literária, a fim de estudar os pensamentos e teorias desenvolvidas por diversos teóricos ao longo dos anos.

Para Piaget (1978) o jogo é um meio poderoso para a aprendizagem tanto da leitura como do cálculo ou da ortografia. Na educação infantil, vemos que o jogo, nas suas diversas formas, auxilia no processo de ensinar e aprender, tanto no desenvolvimento psicomotor, isto é, no desenvolvimento da motricidade fina e ampla, bem como no desenvolvimento de habilidades do pensamento, como a imaginação, a interpretação, a tomada de decisão, e ainda é de suma importância para o docente, que utiliza meios lúdicos como, uso dos jogos para ajudar e estimular no desenvolvimento do raciocínio lógico da criança, pois o lúdico pode estar presente na aprendizagem e no desenvolvimento.

Para que o brincar venha efetivamente facilitar a aprendizagem é preciso à preparação por parte do docente, pois o brinquedo isolado, sem regras, nada mais é do que um brinquedo; para que o brinquedo possa desempenhar a função educativa é primordial que este seja pensado e planejado dentro da sistematização do ensino. Assim, garante-se que a utilização do lúdico não será apenas uma forma de entreter. Segundo Galvão (1995):

[...] Wallon vê o desenvolvimento da pessoa como uma construção progressiva em que se sucedem fases com predominância alternadamente afetiva e cognitiva. Cada fase tem um colorido próprio, uma unidade solidária, que é dada pelo domínio de um tipo de atividade. As atividades predominantes correspondem aos recursos que a criança dispõe, no momento, para interagir com o ambiente [...]. (GALVÃO, 1995, p. 43).

Por isso, o lúdico se torna uma ferramenta importante no processo de desenvolvimento do ser humano. E, dentre os estágios da psicogenética walloniana o que mais compreende a utilização do lúdico é o segundo estágio, que como disse Galvão (1995) se trata do estágio sensório-motor e projetivo onde a criança começa a desenvolver maior autonomia, aprendendo a manusear objetos e explorar os espaços a sua volta.

A criança consegue realizações numa situação de jogo, as quais ainda não são capazes de realizar numa situação de aprendizagem formal, com o lúdico elas desenvolvem a linguagem, o pensamento, a socialização, a iniciativa e a autoestima, e se inserem num contexto social. Deste modo, tornam-se parte do meio social em que vivem de uma forma mais inclusiva.

O desenvolvimento do brincar na criança colabora com a formulação de identidades e constituição cultural da criança, elas criam facilmente seus próprios mundos de exploração e fantasia, dando seu real direito de experimentar e extravasar o universo infantil. É uma ação livre e, ainda é uma atividade exploratória que contribui para a formação da personalidade do sujeito.

Ainda é válido ressaltar que, as atividades lúdicas não se restringem ao jogo, mas também a contação de histórias, dramatização, filme, música, podem constituir-se como atividades lúdicas. Através dos jogos e brincadeiras, pode ocorrer o processo de assimilação e apreensão do conhecimento. Eles são importantes para desenvolverem as áreas sócias afetivas, cognitivas e motoras.

Qualquer atividade que envolva o lúdico deixa de ser mero passatempo, pois passam a ocupar papel imprescindível no desenvolvimento do sujeito em todas suas potencialidades. Formando assim, cidadãos críticos

e responsáveis, capazes de construir a própria história e atuar com efetividade na vida em sociedade participando das decisões que os cercam.

O que se aprende na referida fase pode deixar marcas para o resto da vida. Quando as crianças recebem estímulos externos do mundo em que vivem, elas podem transformar tais estímulos e produzir novos significados, com isso ela atribuirá um novo conceito que expressa seu caráter no curso de seu próprio desenvolvimento pessoal e social. No entanto, a criança necessita de todos os seus diversos aspectos do desenvolvimento presentes no trabalho escolar da educação infantil.

Assim, uma das principais tarefas da escola é criar estratégias que possibilitem aos educandos construir com seus conhecimentos, minimizando suas dificuldades no processo de aprendizagem. Desse modo acredita-se no pressuposto de que o lúdico tomado como recursos metodológicos podem ser fundamentais para o desenvolvimento de uma atividade educativa que efetive a aprendizagem das crianças na escola. Com isso a criança passa por um processo de evolução desde seu nascimento, no entanto a criança precisa ser estimulada para que possa desenvolver suas capacidades físicas e intelectuais.

Segundo Oliveira (1985) a ludicidade consiste em:

[...] um recurso metodológico capaz de propiciar uma aprendizagem espontânea e natural. Estimula a crítica, a criatividade, a sociabilização. Sendo, portanto, reconhecido como uma das atividades mais significativas – senão a mais significativa – pelo seu conteúdo pedagógico social. (OLIVEIRA, 1985, P. 74)

O conhecimento surge, nas crianças por intermédio do brincar, ao longo desse processo de interação social do sujeito com o mundo e, durante este processo educativo as crianças adquirem valores e conceitos, pois o lúdico é umas das principais atividades para o desenvolvimento da identidade e da autonomia das crianças na educação infantil.

O jogo simbólico como seu próprio nome nos diz, remete a ideia da simbolização, ou seja, é pelo faz-de-conta que a criança imagina coisas

irreais, abstratas e externas para a sua realidade, o jogo simbólico possibilita a criança desfrutar de uma presença ou permanência de alguma coisa.

É por meio dos jogos e brincadeiras que o professor nutre a sua vida interior descobrindo elementos a sua volta, do mundo e com sentido a sua vida. Através do brincar, que é um direito seu, ela pode se nutrir. Sem o lúdico fica cansativo o processo de aprendizagem é necessário que a construção se faça a partir do jogo, da imaginação, do conhecimento do corpo.

Segundo Bruhns (1987):

[...] Estudar o fenômeno lúdico, numa primeira instância, pode parecer uma tarefa fácil. Talvez porque a maior parte da população que se dedica a pensar um pouco sobre ele, encare-o simplesmente como diversão e entretenimento, ou atividade banal, desprovida de utilidade para produção material dessa sociedade. (BRUHNS, 1989, p. 7)

As atividades lúdicas podem ser consideradas tarefas do dia a dia na educação infantil, sendo que as mesmas servem como recreação, favorecendo a aprendizagem da leitura e escrita e, ao mesmo tempo, pode ser utilizado como recurso para adequar o ensino às necessidades infantis. Desse modo, na sala de aula, o professor deve tratar o lúdico com dedicação e seriedade, pois permite as crianças um maior aprendizado. “As crianças precisam não apenas de tempo e espaço para brincar e praticar habilidades, elas precisam também de pais que as ajudem a aprender essas habilidades”. (MOYLES, 2006, p. 46).

O professor é a peça-chave para o desenvolvimento de seus alunos, ele precisa ter cuidado de transformar momentos tão ricos em prazer que raramente é encontrado numa sala de aula. A brincadeira é de fundamental importância para o desenvolvimento infantil na medida em que a criança pode transformar e produzir novos significados.

Mas, a Educação Infantil no Brasil, segundo esses dois autores, (2009, p. 86) foi inserida na composição dos níveis escolares como primeira etapa da Educação Básica apenas em 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394, que caracteriza a Educação Infantil como

“um direito da criança e tendo como objetivo o de proporcionar condições adequadas para o desenvolvimento do bem-estar infantil como o desenvolvimento físico, motor, emocional, social, intelectual e a ampliação de suas experiências”.

Como podemos perceber, os brinquedos e as brincadeiras são fontes inesgotáveis de interação lúdica e afetiva. Para uma aprendizagem eficaz é preciso que o aluno construa o conhecimento e assimile os conteúdos. E o jogo é um excelente recurso mediador para aprendizagem, neste sentido.

O brincar é definido como uma maneira de interpretar e assimilar o mundo e é uma rica fonte de comunicação, já o jogo é uma maneira das crianças interagirem entre si. O nosso interesse não é pular etapas, até porque uma criança pode ser letrada antes mesmo de ser alfabetizada. É o caso de crianças que ouvem histórias antes de dormir todos os dias, que aprendem vocabulário novo dentro de um contexto que faz sentido para ela.

2.1. Impactos gerados pela utilização do lúdico

Alfabetização e letramento são termos indissociáveis na teoria e na prática pedagógicas. Um indivíduo alfabetizado não necessariamente é um indivíduo letrado. O processo letramento começa ainda nos primeiros meses de vida. Alfabetização é uma fase de imensa importância na vida de uma criança, pois é um período de constante descoberta e que deve ocorrer de maneira natural, prazerosa e lúdica.

De acordo com Magda Soares, a diferença está no domínio que o sujeito tem sobre a leitura e escrita. O sujeito alfabetizado sabe ler e escrever, porém pode estar pouco habituado a usar essas habilidades no seu cotidiano. Já o indivíduo letrado possui domínio da leitura e da escrita nas mais diversas situações e práticas sociais. Alfabetizar letrando nada tem a ver com sobrecarga de estímulos, mesmo porque uma criança pode ser letrada antes mesmo de ser alfabetizada; e ainda é uma forma de formar cidadãos atuantes

e interacionistas para um futuro não muito distante. Segundo Soares (2013), a perspectiva de alfabetização percorre, na sua dimensão individual, apesar de se considerarem a alfabetização uma tarefa difícil, deriva-se dois processos fundamentais: ler e escrever. Dê acordo com Magda:

[...] Ler e reler, sob a perspectiva de sua dimensão individual, é um conjunto de habilidades e conhecimentos linguísticos e psicológicos, estendendo-se desde a habilidade de decodificar símbolos e letras, até a capacidade de entender um trecho de frase (SOARES, 2013, p. 23).

A expressão letramento apareceu ao lado da alfabetização por se considerar o domínio mecânico da leitura e da escrita insuficiente na sociedade atual. É o caso de crianças que ouvem histórias antes de dormir todos os dias. A partir dali ela já consegue distinguir estruturas linguísticas aleatórias sabendo que está ouvindo um conto de fadas, sempre promover momentos de leitura e escrita prazerosos para as crianças.

Ferreiro (1998), já apontava para a importância de se oferecer a crianças ambientes agradáveis onde se sintam bem e a vontade, pois a criança deverá se sentir como integrante do meio em que está inserida. Na escola é possível planejar os espaços de jogos. Já em sala de aula, pode ser trabalhar um espaço para desenvolver atividades aproveitando mesas, cadeiras, divisórias etc.

Ao brincar e ao jogar a criança constrói o conhecimento, não só o conhecimento acadêmico, mas também o conhecimento do universo que a cerca, através dos jogos e brincadeiras as crianças aprendem a se comunicar melhor com o mundo adulto, assim facilita seu processo de socialização.

A ludicidade pode servir para qualquer aprendizagem quando nos referimos a crianças. Percebe-se a necessidade de se relacionar o processo de alfabetização com o lúdico, na forma de jogos e brincadeiras, que despertam o interesse e prendem a atenção das crianças, tornando mais significativo.

Na alfabetização e no letramento ela não brinca por brincar, ela brinca com propósitos e com um olhar pedagógico. As atividades lúdicas auxiliam na alfabetização e no letramento, mas precisam ser pensadas antes de aplicadas com os alunos. O professor precisa estar atento às perguntas e soluções que os alunos propõem e o momento da atividade lúdica é um espaço de grande aproveitamento para isso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível analisar e perceber que a atividade lúdica é um indicador que renova e inova o trabalho na educação infantil e que trabalhar com a ludicidade requer entender o que a criança necessita para se desenvolver. Fazer com que as crianças tenham liberdade de expressão e que possam experimentar as múltiplas linguagens, como a música, a dança, artes, leituras da literatura infantil, jogos, brinquedos e brincadeiras e tantas outras, é imprescindível adotar o letramento no dia a dia, na primeira infância.

É importante salientar nesse instante os proveitos que o jogo fornece à aprendizagem das crianças no que se remete ao seu desenvolvimento físico-motor envolvendo os tipos de sociabilidade, nas trocas, atitudes, reações e emoções que envolvem as crianças estimulando-as a participar ativamente do processo de construção da leitura e da escrita do seu mundo.

Considerando que o lúdico precisa nortear as atividades em todos os sentidos, de modo que as crianças diferenciam a escola como um lugar de indagação e experimentação. Com isso, é importante que o educador obtenha novos olhares sobre as influências que podem contribuir na vida desses futuros cidadãos.

Portanto, através da pesquisa embasada na revisão de literatura sobre a ludicidade, as diferenças entre alfabetização e letramento na educação infantil e as fases do desenvolvimento infantil na perspectiva de Wallon, com base nos autores referidos neste estudo, pode afirmar com maior propriedade a importância do aspecto afetivo na relação professor-aluno e na

relação da criança com o objeto de conhecimento, visto que sua influência sobre a aprendizagem do aluno é grande, por isso faz se necessário o professor se atentar a este aspecto. Afinal, um ambiente para se ensinar e aprender deve ser harmonioso, enriquecido por práticas pedagógicas afetuosas, somente assim é possível atingir um processo de aprendizado mais eficaz.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **A linguagem do afeto: como ensinar virtudes e transmitir valores**. Campinas: Papirus, 2005.

BORIN, Júlia. **Jogos e resoluções de problemas: uma estratégia para as aulas de matemática**. São Paulo: IME-USP, 1996.

BRUHNS, H. T. **A dinâmica lúdica**. 138f Dissertação (Mestrado em Filosofia da Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989.

FERREIRO, Emilia. **Processo de alfabetização**. Rio de Janeiro: Palmeiras, 1998. GALVÃO, Izabel. Henry Wallon: uma concepção dialética do conhecimento infantil. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MOYLES, Janet R. **A excelência do brincar: A importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

OLIVEIRA, V.M. **O que é educação física**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

PIAGET, Jean. **A Formação do Símbolo na Criança: imitação, jogo e sonho, imagem e Representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

BORIN, Júlia. **Jogos e resoluções de problemas: uma estratégia para as aulas de matemática**. São Paulo: IME-USP, 1996.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2013.

O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN

Maria José Bispo Pacheco⁶⁸

Elida Cristiana da Silva⁶⁹

Noemi Francisca Gonçalves de Almeida⁷⁰

Paula Dolores Marques de Souza⁷¹

RESUMO

O presente trabalho é o resultado de uma pesquisa bibliográfica sobre a aprendizagem da criança portadora da síndrome de Down. Possibilitando a capacitação de toda a comunidade escolar. Em busca de construir e fortalecer seus devidos conhecimentos através de estímulo. A síndrome interfere no indivíduo modificando sua personalidade tanto como fisicamente, psicologicamente, onde o conhecimento das pessoas em volta se refere como (ser humano diferente). Contribuindo no crescimento de pensamentos de negatividade sobre toda sua vontade de aprender. Muitos se sentindo indiferente sobre sua capacidade de aprender. Através dessa investigação, pretende-se mostrar para a sociedade que toda criança portadora da síndrome de Down tem a possibilidade de aprender, pois sendo assim por direito.

Palavras-chaves: Aprendizagem. Processo. Síndrome de Down.

ABSTRACT

The present work is the result of a bibliographical research on the learning of children with Down syndrome. Enabling the training of the entire school community. In search of building and strengthening their knowledge through stimulation. The syndrome interferes with the individual by modifying his personality both physically, psychologically, where the knowledge of the people around him refers to as (different human being). Contributing to the growth of negative thoughts about all your willingness to learn. Many feeling indifferent about their ability to learn. Through this investigation, it is intended to show to society that every child with Down syndrome has the possibility to learn, as it is rightfully so.

Keywords: Learning. Process. Down's syndrome.

⁶⁸ **Graduação:** em História, UNIVAG/ Centro Universitário Varzeagrandesse. **Pós-graduação:** em Educação do Campo e Sustentabilidade, IFMT/ Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de MT. Mestrado em Ciências da Educação, Universidade Interamericana –Paraguai.

⁶⁹ **Graduação:** em Pedagogia, UNIRONDON /Centro Universitário Cândido Rondon. **Pós-graduação:** em Educação Infantil e Alfabetização, ICE / Instituto Cuiabano de Educação.

⁷⁰ **Graduação:** em Pedagogia, UNIVAG/ Centro Universitário Varzeagrandesse. **Pós-graduação:** em Psicopedagogia, FIC / FACULDADES INTEGRADAS DE CRUZEIRO.

⁷¹ **Graduação:** em Pedagogia, INVEST/ Faculdade de Ciências e Tecnologias. **Pós-graduação:** em Educação Infantil Séries Iniciais, INVEST/ Faculdade de Ciências e Tecnologias.

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa se reflete em cerca de possibilidades no ensino das crianças com síndrome de Down. Nota-se a modificação através de normalidades durante todo o período de gestação da mulher. Características nada dentro do comum, onde se nota facilmente que sofreu tal mudança ou o chamado de um erro genético. Cientistas estão estudando a anos, seu objetivo está na busca do conhecimento de toda aprendizagem, onde os mesmos tentam afirmar com resultados constantes.

O governo tem estabelecido leis que atuam na proteção de pessoas com a Síndrome de Down direitos que são atribuídos e quem devem ser respeitados, passando em cima do preconceito e da discriminação.

Diariamente milhares de pessoas portadora do cromossomo 21, estão conquistando seus lugares na sociedade e vem escrevendo sobre suas conquistas, seus espaços e suas conquistas, pois estão buscando se igualar dentro da sociedade tanto como pessoal como profissional.

Observando a vida e a rotina da pessoa com a Síndrome de Down sabemos que o ponto negativo para os mesmos são o preconceito e o fato de serem discriminados, pensando que estão impossibilitados de terem a chance de ter uma oportunidade, onde muitos apenas se vê como um rótulo de um produto totalmente diferente.

Fortalecer como necessário que toda a sociedade e a comunidade escolar e também familiar, estejam preparados para a estruturação do ensino e total atenção para o crescimento correto da criança, mostrando o quanto é necessário obter informações perante a qualquer problema. Neste artigo tornara possível excelentes resultados na inclusão de cada uma dessas crianças que por direito podem e devem viver como se refere a leis.

2. A CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN

A Síndrome de Down é uma alteração genética caracterizada pela presença de um terceiro cromossomo de número 21. Trata-se de uma deficiência caracterizada pelo funcionamento intelectual inferior à média, que se manifesta antes dos 18 anos. A origem da Síndrome de Down é de difícil identificação e engloba fatores genéticos e ambientais. As causas são inúmeras e complexas, envolvendo fatores pré e pós-natais. Podemos encontrar outras alterações genéticas, que causam Síndrome de Down. Estas alterações genéticas alteram todo o desenvolvimento e maturação do organismo e características relacionadas a síndromes. Algumas são as características do Down, o portador desta síndrome é um indivíduo calmo, afetivo, bem-humorado e com prejuízos intelectuais, porém podem apresentar grandes variações no que se refere ao comportamento destes pacientes. A personalidade varia de indivíduo para indivíduo e estes podem apresentar distúrbios do comportamento, desordens de conduta e seu comportamento podem variar quanto ao potencial genético e características culturais, que serão determinantes no comportamento.

O erro genético ocorre devido a não divisão cromossômica, quando os dois componentes do par cromossômico devem se separar originando células filhas. Neste caso, a divisão incorreta gera uma célula com excesso de cromossomos e outra com falta. As translocações, que compreende o processo de mutação genética, se dão pela ligação de um fragmento de um cromossoma a seu cromossoma homólogo. Estas ocorrem em menor frequência, sendo mais comuns entre cromossomos acrocêntricos, por fusão cíclica. Segundo SCHWARTZMAN, (1999), estas são responsáveis por 1,5% a 3% dos casos de Síndrome de Down.

Segundo SCHWARTZMAN, (1999), a Síndrome de Down é marcada por muitas alterações associadas, que são observados em muitos casos. As principais alterações orgânicas, que associadas, que acompanham a síndrome são: cardiopatias, prega palmar única, baixa estatura, atresia duodenal, comprimento reduzido do fêmur e úmero, bexiga pequena e

alguns fatores são considerados de riscos devido a grande incidência em que gestações na presença destes vem apresentando alterações genéticas. Os fatores de risco podem ser classificados como endógenos e exógenos. Um dos principais fatores de risco endógenos é a idade da mãe, que em idade avançada apresentam índices bem mais altos de riscos, devido o fato de seus óvulos envelhecerem se tornando mais propensos a alterações. Os fatores de risco são muito importantes, pois permite prevenir a ocorrência das alterações genéticas ou minimizar os fatores de risco.

O sistema nervoso da criança com Síndrome de Down apresenta anormalidades estruturais e funcionais, que resultam em disfunções neurológicas variando quanto a manifestação e intensidade. Nas crianças mais velhas foram observadas anormalidades nos neurônios piramidais pequenos, especialmente nas camadas superiores do córtex.

Segundo SCHWARTZMAN (1999, p.51). As medidas de inteligência geral e as habilidades linguísticas normalmente encontram-se alterados e não possuem padrão definido, além de não se relacionarem com o volume encefálico podendo apresentar em diversos níveis intelectuais. As alterações de hipocampo e a partir do quinto mês de vida quando se inicia o processo de desaceleração do crescimento e desenvolvimento do sistema nervoso ocorre uma diminuição da população neuronal.

2.1. A síndrome de Down como inclusão

A declaração de Salamanca (1994), a convenção da Guatemala (1999) e a convenção sobre os direitos das pessoas com deficiências defendem o direito da criança com deficiência de frequentar a escola do ensino regular. No Brasil isso se aplica na forma de obrigatoriedade especificamente para o ensino fundamental. A educação infantil perde o foco na discussão dos parâmetros legais, na implementação dos aspectos legais. A legislação desde dá a Constituição, prevê a educação da criança como um direito de todos, e um dever do Estado e da família. A legislação que ampara o atendimento de

todas as crianças, temos consciência de que precisamos avançar muito. Muitas escolas não possuem professores devidamente formados, nem infraestrutura adequada. O discurso do estado, um compromisso com as diferentes etapas da educação, dentre elas a Educação Infantil de qualidade, não podemos deixar de ressaltar que o trabalho pedagógico.

A Convenção de Guatemala (1999) é um dos documentos que dá às crianças o direito de frequentar a classe comum de ensino. Ela foi promulgada no Brasil pelo decreto número 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência, toda diferenciação. O processo de inclusão nas escolas municipais e estaduais aos poucos vem sendo assegurada.

Segundo Voivodic, a criança com SD: “Apresenta características físicas semelhantes, que podem ser notadas em sua aparência desde o nascimento, porém não ocorre em relação ao seu comportamento ao seu padrão de desenvolvimento.”

O autor afirma que a criança SD apresenta um atraso significativo no seu desenvolvimento motor (sentar, ficar em pé, andar), este ocorre mais tarde do que para a criança normal. É evidente que o atraso no desenvolvimento motor da criança vai interferir no desenvolvimento de outros aspectos, como a fala. Há um atraso na linguagem e na exploração do ambiente, situações importantes sob as quais a criança constrói seu desenvolvimento. Desta maneira, a criança com SD apresenta comportamento diferenciado.

Para Oliveira (2008): “Educar com êxito a todas as crianças, inclusive as que apresentam deficiência graves, implica o professor e sua formação profissional, pois é quem atua diretamente com os alunos na sala de aula”.

Para Vygotsky (2005), a pessoa com deficiência tem condições de superação de algumas das limitações na interação social, o que não caracteriza a compensação orgânica, da deficiência:

Afirmava que o problema de deficiência se definiria através da sua solução social, por meio de processos de inserção e superação social. Esta inclusão teria consequências diretas na autoestima da pessoa com necessidades especiais. Podemos concluir que neste conceito encontra-se uma definição de compensação psicossocial e não estritamente orgânica ou psíquica da deficiência. (VYGOTSKY apud BEYER, 2006, p.3)

A criança com deficiência tem na escola condições de se desenvolver ao interagir com os demais colegas e com os processos pedagógicos propostos. As estruturas organizadas pela instituição devem variar, pois não há um padrão ou conjunto de ações que sejam exclusivas na educação inclusiva. Cada criança terá condições de progredir nos aspectos da aprendizagem física, motora, cognitiva e social, de acordo com suas características.

Mendes (2008, p. 110) afirma que as práticas curriculares de sala de aula precisam ser compreendidas como elemento importante para análise do trabalho da escola diante da deficiência.” Isso nos leva a questionar a padronização, que muitas vezes é feita pelo professor, nas suas escolhas curriculares, pormenorizando as limitações e potencialidades das crianças.

2.2. As práticas pedagógicas

2.2.1. Combinados

Os combinados são regras estipuladas em sala de aula pelos alunos em conjunto com a professora, podendo escrever na lousa ou transcritos para um cartaz que pode ficar pregado no mural da sala, para que os alunos não se esqueçam. Os combinados precisam ser feitos na tentativa de amenizar os problemas levantados na sala.

A identidade dos alunos com Síndrome de Down tem que ser trabalhada a partir de espaços ocupados por eles, assim como o tempo que

eles se utilizam para se orientar na sua vida cotidiana. Existem algumas práticas que podem ser tornar permanentes como o uso do espelho na hora da escovação, o uso da ficha de chamada, as músicas que podem trabalhar o nome de cada um, bem como as cantigas de roda, o hino nacional e também a oração.

2.2.2. Música e oração

As músicas cantadas são importantes, envolver o nome de cada um é importante, como também guardar o nome do colega e também se identificar quando pronunciarem os seus nomes. Essas músicas podem ser cantadas com apoio de CD e com o apoio da professora. Algumas das músicas podem ser:

Boa tarde, coleguinha!

Boa tarde, coleguinha! Como vai? (2x)

Faremos o possível para sermos bons amigos.

Boa tarde? Como vai? (fala-se o nome de um coleguinha da sala.

Onde está o coleguinha?

- Oh, _____(2x) (fala-se o nome de um coleguinha de sala)

- Onde está? (sala toda)

-Aqui estou! (resposta do aluno e do aluno)

- Vamos dar boa tarde, vamos dar boa tarde! (Sala toda)

- Como vai! (Sala toda)

- Eu vou bem! (Resposta do aluno)

O Hino Nacional é importante ser cantado depois que eu o introduzi todas as sextas-feiras. Fazer o convite para outras professoras do período que não hesitaram em participar do hino, assim como da roda de músicas.

É importante que os alunos no início da aula, todos os dias, o que proporciona a todos sua memorização: a oração é construída no início do ano. A professora ajuda na leitura e escrita de textos memorizados e serve para respeitar e identificar a identidade religiosa de cada um.

2.2.3. Roda de conversa

A roda de conversa é realizada todos os dias no intuito de conversar com os alunos, estimulando assim a linguagem, a cognição e a socialização. Era perguntando a todos os alunos como passaram do dia anterior para o dia atual; quem os havia levado para a escola; quem iria buscá-los; o que esperavam daquele dia. Depois escreva a rotina na lousa e comentado com eles sobre cada item dela que seria realizado naquele dia. É possível que os alunos deem sugestões nas aulas, critiquem quando não gostem de algumas atividades e até demonstrar que muita gente chega a pensar a respeito de terem a Síndrome de Down, que não são capazes nem de memorizar, eles demonstram que são capazes de pensar com seus próprios pensamentos e tecer sua própria identidade, espaço e tempo.

A avaliação de todo o trabalho pedagógico é um dos momentos mais importantes, pois ajuda a apontar os resultados positivos e negativos, de todo o caminho traçado e percorrido pelos sujeitos desse processo de ensino e aprendizagem: professora e alunos. O trabalho realizado ou a ser realizado serve de pesquisa e pode auxiliar outros profissionais que atendem pessoas com Síndrome de Down. Os alunos que têm Síndrome de Down gostam de trabalhar com projetos, passando pensados dentro de cada componente curricular. É preciso passar a visão que cada um tenha respeito de ser um cidadão cumpridor de suas obrigações seus direitos e deveres.

O trabalho por meio de projetos pedagógicos é tão importante na construção do conhecimento dos alunos quanto a sua identidade e sua identificação. O olhar é de confiança, de prazer, de sentir-se bem. Esse é um projeto de uns alunos com Síndrome de Down que foram diagnosticado ao

longo dos anos: cognição, socialização, autocuidado os, linguagem e desenvolvimento motor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste contexto citado acima a inclusão nas instituições regulares de educação vem sendo amplamente discutida nos últimos anos. Temos um conjunto de políticas para educação especial. No entanto o grande desafio da educação inclusiva tenha êxito na formação do profissional que atua com a criança deficiente. O processo de inclusão das crianças com deficiência na escola comum é um processo lento, que demandará investimento e formação.

Ao caminharmos para a construção de um ensino melhor. Dessa forma as práticas precisam ser avaliadas continuamente para uma aprendizagem melhor na sala de aula dos alunos com Síndrome de Down.

Enquanto educadores é preciso se atentar, pesquisar para trabalhar com os alunos no âmbito da escola e também fora dela.

REFERÊNCIAS

- BEYER, Hugo Oto. Por que Lev Vygotsky **quando se propõe uma educação inclusiva?** Revista Educação Especial, Santa Maria, n.26, 2005.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de H. Miniaurelio século XXI escolar: **o minidicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteiras, 2001.
- LORENZ, S. (2006) Information sheet: Early years. Down's Syndrome Issues e Information.
- MANTOAN, M.T.E. **Caminhos pedagógicos da inclusão. Como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras**. São Paulo: Memnon, 2001.
- MANZINI, E.J. (org.) **Educação Especial: temas atuais**. Marília: Unesp, 2000.
- OMOTE, S. (org). **Inclusão: intenção e realidade**. Marília Fundep, 2004.
- SCHWARTZAN, J.S. **Síndrome de Down**. São Paulo: Mackenzie, 1999.

OS GÊNEROS DO DISCURSO, A LINGUAGEM ORAL E A LINGUAGEM ESCRITA

Ângela Pilé Corrêa⁷²

Solange de Azevedo Carrera Oliveira⁷³

Tatiane Cristina Dragoni⁷⁴

Ione Conceição Soares⁷⁵

RESUMO

A comunicação faz parte da vida de todos nós. Para isso usamos a linguagem verbal (oral e escrita), gestos, expressões, imagens. Inserido em um grupo social, o indivíduo, ao longo de sua vida e por meio de suas experiências, vai aprendendo a estruturar enunciados, de acordo com as situações das quais participa. Isso significa que diferentes situações de comunicação requerem diversas maneiras de se organizar o que dizer ou escrever.

Palavras-chave: Comunicação. Grupo Social. Linguagem Verbal.

ABSTRACT

Communication is part of our lives. For this we use verbal language (oral and written), gestures, expressions, images. Inserted in a social group, the individual, throughout his life and through his experiences, learns to structure utterances, according to the situations in which he participates. This means that different communication situations require different ways of organizing what to say or write.

Keywords: Communication. Social Group. Verbal Language.

⁷²**Graduação:** em Pedagogia - Faculdade Anhanguera / UNIDERP. **Graduação:** em Letras/ Faculdade INVEST de Ciências e Tecnologias. **Pós-graduação:** em: Psicopedagogia Clínica e Institucional / INVEST de Ciências e Tecnologias. **Pós-graduação:** Infantil - Faculdade FAEL. **Pós-graduação:** AEE/ Faculdade Intervale, Educação de Jovens e adultos - EJA / Faculdade Intervale. **Pós-graduação:** Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa / Faculdade Intervale.

⁷³ **Graduação:** em Pedagogia com habilitação em Supervisão e Docência- ICE – Instituto Cuiabano de Educação. **Pós-graduação:** em: PROEJA IFMT – Instituto Federal do Mato Grosso). **Pós-graduação:** Gestão Pública: Especialização em Gestão de Sistemas e Serviços de Saúde. PROEJA, UFMT / Universidade Federal do Mato Grosso

⁷⁴**Graduação:** Licenciatura Plena em Pedagogia, UFMT / Universidade Federal do Mato Grosso. **Pós-graduação:** Gênero e Sexualidade, FAVENI/ Faculdade Venda Nova do Imigrante.

⁷⁵ **Graduação:** em Pedagogia, UNIJALES/ Centro Universitário de Jales. **Pós-graduação:** em Educação Infantil e Especial, Faculdade INVEST de Ciências e Tecnologias.

1. INTRODUÇÃO

Historicamente, de acordo com as necessidades de comunicação nos variados grupos sociais e em diferentes épocas, foram sendo criadas novas maneiras de se organizar os textos orais e os escritos.

Para não esquecer como cozinhar, registra-se o processo: surgem as receitas. Para saber o que acontece no mundo: surgem os periódicos. Para se comunicar à distância: a carta, o telefonema. Para informar as características e a dosagem de um remédio: vide bula.

Assim, vão surgindo formas estáveis de enunciados, padrões estruturas de textos. Na denominação do filósofo russo Mikhail Bakhtin (1895-1975), essas formas padronizadas são gêneros do discurso. Cada esfera social possui seus próprios gêneros discursivos. Ou seja, para se inserir socialmente, o indivíduo se comunica, mesmo sem ter plena consciência, por meio dos diferentes gêneros. A educadora Kátia L. Bräkling afirma que "aprendemos não só a moldar nossa fala ao gênero, como também a detectar o gênero na fala do outro, o que facilita a compreensão".

Pensando de maneira mais ampla, conhecer diversos gêneros textuais faz parte da construção da cidadania. Por isso faz todo o sentido que os gêneros sejam objeto de ensino dentro da escola. Enfatizamos essa posição com as palavras de outro educador.

2. AS RELAÇÕES ENTRE LINGUAGEM ORAL E LINGUAGEM ESCRITA

Durante muito tempo, estabelecer a diferença entre linguagem oral e linguagem escrita constituiu uma prática amplamente adotada entre os educadores. Entretanto, no caso deste livro, a proposta é olhar para o assunto de outra maneira.

Partiremos da definição de linguagem estabelecida no capítulo anterior: a linguagem é uma forma de interação. Por isso, para dominá-la, é

preciso ir além da gramática. Ao produzir linguagem, leva-se em consideração o contexto de produção. Isso significa pensar nos interlocutores (aqueles que participam, ou participarão, no caso de textos escritos, da situação de comunicação), na finalidade (o motivo) que tem o discurso e no momento (tanto histórico quanto social) em que se produz.

Linguagem, aqui, é entendida como atividade de comunicação entre interlocutores, que só produz sentido na interação entre falantes e ouvintes ou entre quem escreve e quem lê. Portanto, ao falar da linguagem, mencionaremos o ponto de vista discursivo. E os textos (orais ou escritos), no caso, serão a forma de manifestação linguística do discurso. Ferreiro (2007):

[...] É discurso tudo que o homem fala ou escreve, isto é, produz em termos de linguagem. Dessa forma, há um número enorme e bastante variável de discursos produzidos ou que estão sendo produzidos na sociedade. [...]. Os discursos são produzidos de acordo com as diferentes esferas de atividade do homem. Por exemplo, em relação ao discurso escolar: a escola é um lugar em que aparecem diferentes esferas de atuação; cada uma dessas esferas de atividade gera uma série de discursos também diferentes. Assim, temos uma esfera de atividade que é a aula, outra é a reunião da APM, ou a reunião dos professores, o encontro dos alunos no recreio etc. Cada uma dessas situações que constitui uma esfera de atividade vai exigir do falante um uso diferente da linguagem, isto é, um gênero de discurso diferente: a aula, a reunião, a conversa. Os gêneros do discurso são, portanto, diferentes formas de uso da linguagem conforme as esferas de atividade em que os falantes escritor está engajado (FERREIRO, 2007).

Os discursos são produzidos nas diferentes esferas de atividade humana (uma reunião, uma aula, um encontro). Cada uma dessas esferas exige dos participantes do discurso o uso de um gênero específico do discurso (a maneira como o discurso se organiza).

2.1. O que se escreve e o que se fala

Ao entender a linguagem como interação, passamos a compreender também a linguagem oral e a linguagem escrita, assim como as relações que se estabelecem entre ambas.

Para a discussão que teremos a seguir, articularemos as ideias da professora e autora Kátia Bräkling sobre o assunto e a maneira como isso se reflete no trabalho em sala de aula.

Na perspectiva tradicional, geralmente a linguagem oral e a linguagem escrita são vistas como opostas. Linguagem oral e linguagem escrita representariam, respectivamente: o informal e o formal. Uma não exigiria planejamento e a outra, sim; uma seria fragmentada e a outra, completa; uma seria produzida na presença do interlocutor, a outra, não; uma possibilitaria a resposta imediata do interlocutor, o que não aconteceria com a outra; uma apresentaria suporte sonoro e a outra, suporte gráfico.

Mas isso realmente acontece?

Vamos analisar exemplos de práticas sociais de linguagem, como:

Um seminário acadêmico: é informal? Não. Exige planejamento? Sim. É incompleto? Não. Mas é oral.

Uma mensagem de texto enviada por celular (SMS): é formal? Não. Possibilita que os interlocutores se alternem rapidamente? Sim. Mas é escrita.

Ao observar esses exemplos, é possível perceber algumas inversões entre o tipo de linguagem (oral/escrita) e suas "supostas" características. Por esse motivo é preciso repensar essa questão.

Existe uma característica marcante no discurso oral que não está presente no discurso escrito: quando estamos frente a frente com o(s) interlocutor(es), usamos a expressão corporal, os gestos e a entonação. Por isso, ao escrever, o autor deve levar isso em consideração para que o leitor possa construir os sentidos do texto.

No entanto há outros aspectos envolvidos na construção do discurso oral e do discurso escrito que podem ser rediscutidos. Primeiro, o enfoque é na questão do planejamento do discurso. Normalmente o discurso oral é tido como não planejado.

Como acabamos de enfatizar, quando o interlocutor não se encontra fisicamente presente na transmissão de sua mensagem, como no caso do texto impresso, o autor terá de planejar antecipadamente sua escrita, pensando nas possíveis dúvidas e nos questionamentos do leitor, pois não estará presente no momento da leitura para saná-los. Quando o interlocutor se encontra presente, como na maioria das situações de oralidade, o planejamento do discurso também ocorre, mas no momento mesmo em que o discurso é produzido. Os ajustes são feitos conforme o interlocutor sente necessidade. Ou seja, sempre há planejamento na linguagem; o que difere é o momento em que ele acontece (pode ser antes ou durante a produção do texto) e a maneira como ele se constrói, o que se determina pelo contexto em que o discurso é produzido.

Outro aspecto que se deve ressaltar é a questão da produção e da publicação. No discurso oral, esses dois contextos coincidem, acontecem ao mesmo tempo. No discurso escrito, a produção ocorre antes da publicação. Isso não significa que a escrita seja mais importante, mas ela precisa de recursos diferentes, por conta das condições de sua produção.

Então, a linguagem escrita sempre apresenta suporte gráfico e a linguagem oral, suporte sonoro? Errado. Há discursos escritos oralizados. É o caso dos jornalistas que leem um texto pronto e, ao mesmo tempo, é possível que uma criança dite uma história para um escriba, produzindo, assim, por meio da fala, um discurso escrito. Ou seja: mais que considerar o suporte gráfico ou fônico da linguagem escrita ou oral, é preciso levar em conta que os discursos são produzidos em determinadas circunstâncias e organizados em determinados gêneros.

Pensando nas relações que podem ser estabelecidas entre as duas modalidades de linguagem, não há como instituir um consenso, mas é possível dizer que essas relações não são lineares, ou seja, não há como diferenciar linguagem oral de escrita por meio de uma caracterização fechada e que se baseie em oposições (formal x informal; com planejamento

x sem planejamento; completa x fragmentada; com suporte gráfico x com suporte sonoro), conforme vimos no início deste item.

2.2. Os gêneros do discurso

Assim, quando falamos ou escrevemos, lemos ou ouvimos, nós o fazemos dentro de gêneros de discurso adequados à situação de comunicação. Em cada esfera de atividade social, os falantes utilizam a língua de acordo com gêneros de discurso específicos que são construídos, codificados coletivamente. Somos sensíveis desde o início de nossas atividades de linguagem aos gêneros do discurso, isto é, sabemos como nos comportar e como usar o gênero de discurso adequado a cada esfera de atividade. Assim, quando um indivíduo fala e escreve ou ouve/lê um texto, ele de antemão tem uma visão do texto como um "todo acabado" justamente pelo conhecimento prévio dos gêneros que ele adquiriu nas suas relações com a linguagem. Os gêneros do discurso constituem a economia da linguagem, pois, se eles não existissem e se, a cada vez que, em nossas atividades, tivéssemos que interagir criando novos gêneros, a troca verbal seria impossível

O professor e pesquisador neovigostkiano Bernard Schneuwly dá início ao livro *Gêneros orais e escritos na escola?* tratando exatamente do conceito de gênero. O autor desenvolve o pensamento de que o gênero é um instrumento e relembra que essa noção surge na obra de Bakhtin.

Em resumo, como vimos no início do capítulo, essa posição considera que os gêneros se elaboram nas esferas sociais, caracterizam-se pelo conteúdo temático, pelo estilo (recursos linguísticos que utilizam) e pela construção composicional (uma estrutura específica), e são escolhidos nessa esfera, de acordo com as necessidades e a intenção do locutor.

Há, portanto, uma base de orientação para cada ação discursiva. Isso significa que a escolha do gênero textual para determinada situação de comunicação considera os destinatários, o motivo e o conteúdo. A função do gênero define sua estrutura. Schneuwly ainda completa, enfatizando:

Há visivelmente um sujeito, o locutor-enunciador, que age discursivamente (falar/escrever), numa situação definida por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento que aqui é o gênero, um instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos [...]. A escolha do gênero se faz em função da definição dos parâmetros da situação que guiam a ação.

2.3. E a linguagem escrita nas práticas escolares?

A linguagem escrita sempre teve seu lugar de destaque nas práticas escolares. A maioria dos educadores considera seu ensino muito importante. Geralmente as divergências que se manifestam a esse respeito relacionam-se ao momento (quando) e à maneira (como) de dar início a esse ensino.

Começemos por como. Nos últimos anos, inúmeras discussões sobre o processo de alfabetização vêm se realizando e, sob a perspectiva da psicogênese da língua escrita desenvolvida pela psicóloga e educadora argentina (radicada no México) Emília Ferreiro, com base na teoria construtivista da aprendizagem, houve a reformulação do olhar sobre a criança. A criança, que na concepção tradicional e condutista é vista como um receptáculo de estímulos que reage imitando e seguindo reforços positivos, passa a ser compreendida como agente do processo de aprendizagem, capaz de construir seu conhecimento por meio da interação com as pessoas, com os objetos e com o meio em que vive. A própria Emília Ferreiro afirma:

[...] No lugar de uma criança que recebe pouco a pouco uma linguagem inteiramente fabricada por outros, aparece uma criança que reconstrói por si mesma a linguagem, tomando seletivamente a informação que lhe provê o meio (FERREIRO, 2007).

Nessa nova perspectiva, Ferreiro e posteriormente outros pesquisadores, como Ana Teberosky, Teresa Colomer, Graciela Quinteros e Sofia Vernon, puderam analisar e compreender o processo de construção do sistema de escrita realizado pelas crianças.

Os estudos mostram que elas levantam hipóteses, questionam e reformulam-nas até conseguirem compreender o sistema alfabético. Ao fazer isso, levam em consideração nomes, letras e palavras que conhecem, relacionando o saber que possuem com o que acontece à sua volta e conceitualizando suas hipóteses sobre o nosso sistema alfabético de escrita.

Assim, é possível dizer, ainda, que há uma mudança na forma de ver as relações de ensino e aprendizagem. Em vez de "como ensinar", é preciso compreender também "o que o sujeito aprende".

Pensar a criança como agente e construtora do seu conhecimento é, grosso modo, o que diferencia a psicogênese da língua escrita de outras concepções de alfabetização. No entanto, há também outro aspecto enfatizado pelos autores que defendem essa concepção de ensino da língua escrita: eles veem a alfabetização de maneira mais ampla, não a considerando apenas como o processo de construção do sistema de escrita. Alfabetizar é também entrar em contato com os diferentes gêneros textuais, compreendendo suas funções e seu usos. Isso significa, por exemplo, que a criança irá desde cedo, por meio da ajuda de um adulto, ouvir a leitura de contos e perceber que pode ler por prazer e ter hábito de leitura, que irá seguir uma receita escrita para fazer um bolo ou que irá ler um texto de uma enciclopédia para obter informações científicas que está pesquisando. A educadora Telma Weisz ressalta que:

[...] A redução do processo de alfabetização à simples memorização de um conjunto de correspondências grafofônicas reduz também a aprendizagem do sistema de escrita à mera aprendizagem de um código. Contra todo o conhecimento acumulado pela linguística nas últimas décadas, reduz-se a língua a pura fonologia - ignorando-se o fato de que, tratando a escrita como pura transcrição da fala, o que se obtém é uma linha direta para o analfabetismo funcional, ou seja, para a formação de gente capaz de oralizar textos sem compreendê-los. Pois o mundo da cultura escrita, no qual cabe à escola introduzir todos os seus alunos, é um mundo intertextual que se organiza em gêneros com linguagem própria, muito diferente da linguagem que se usa para falar (WEISZ,2009).

Partindo dessa concepção mais ampla sobre a alfabetização, a leitura e a escrita de diferentes textos, em seus mais diversos contextos e utilidades, são práticas incorporadas ao cotidiano escolar. Tanto a leitura quanto a

produção escrita realizadas pelos alunos em sala de aula tornam-se objeto de ensino, antes mesmo de a criança ter formalmente construído o sistema de escrita.

Agora, iniciemos a discussão sobre quando ensinar a linguagem escrita.

Pasquier e Dolz, em seu artigo "Um decálogo para ensinar a escrever", propõem opções de ensino e aprendizagem da linguagem escrita. Desse decálogo, interessa-nos ressaltar um ponto que diz respeito ao momento de se começar a ensinar a leitura e a escrita, denominado pelos autores de aprendizagem precoce.

O trecho a seguir do artigo de Pasquier e Dolz resume nossa posição de que, respeitando-se as características e as possibilidades de cada faixa etária (o que não significa exigir que as crianças pequenas façam o mesmo que os alunos mais velhos), é possível trabalhar a linguagem escrita com os alunos menores:

[...] Desde muito cedo, graças ao desenho, ao contato frequente com os livros, à utilização de imagens e, sobretudo, à técnica do "professor como escriba" (a criança diz oralmente um texto "escrito", ditando-o a um adulto que assume a tarefa gráfica), crianças pequenas podem produzir textos descrevendo um lugar conhecido, explicando um fenômeno conhecido, contando uma história, tentando convencer um colega, dando instruções para fabricar um brinquedo etc. Escrevendo esses textos, as crianças pequenas adquirem progressivamente a necessidade de se adaptarem às situações de comunicação (para quem estão escrevendo e por que) e à necessidade de terem em conta que querem ser compreendidas; qual é o seu papel ao escreverem; com que finalidade estão escrevendo e o que devem fazer para conseguir seus objetivos. [...] Assim, vemos que, desde a pré-escola, pode haver múltiplas atividades de contato com diversos tipos de livros e de pequenos textos, que constituirão os primeiros passos em uma prática que se fará mais complexa a cada ano (Pasquier e Dolz, 2001).

A pedagoga Emília Ferreiro também enfatiza a importância de pensar na alfabetização desde cedo, dedicando ao tema o capítulo "A atenção à população de 4 a 6 anos em relação à alfabetização", de seu livro *Com todas as letras*. Logo no início do texto, a autora responde, de maneira categórica, à famosa pergunta "Deve-se ensinar a ler e a escrever na pré-escola ou não?".

"Não se deve ensinar, porém deve-se permitir que a criança aprenda". E o que Emília Ferreiro quer dizer com isso?

Isso quer dizer que se deve deixar o objeto de conhecimento presente no dia a dia das crianças para que elas possam elaborar os conhecimentos sobre ele. A aprendizagem acontecerá quando o aluno observar a professora ler e escrever. Assim, pode-se explorar a diversidade textual e a diferença entre desenho e escrita, por exemplo esse tipo de trabalho traz muitos ganhos para a criança no momento em que ela ingressa no Ensino Fundamental.

Ao discutir a questão da introdução da alfabetização nas classes de crianças de Educação Infantil, Ferreiro se contrapõe às teorias que consideram que a criança precisa ter condições de "maturidade" para aprender a ler e a escrever e que utilizam exercícios de "prontidão" para a aprendizagem, argumentando: Se a questão da maturidade fosse biológica, não haveria adultos analfabetos.

Os exercícios de "prontidão" ensinam o controle motor e a discriminação visual (aberto/fechado, acima/abaixo, direita/esquerda) e auditiva, e, assim, não contribuem para a compreensão do sistema alfabético de escrita e do caráter de representação da linguagem.

Para dar suporte a suas críticas, a autora apresenta os dados de uma pesquisa feita inicialmente com 959 crianças, escolhidas ao acaso, acompanhadas regularmente ao longo do primeiro ano escolar em zonas determinadas (escolas públicas de três cidades do México), e essas escolas já apresentavam durante cinco anos consecutivos um fracasso escolar acima da média estadual ou nacional.

Os dados foram analisados em função de produções escritas feitas pelas crianças em entrevistas. A solicitação era que escrevessem algumas palavras e uma frase que não faziam parte do repertório tradicional do início da escolaridade, como, bola, bolo, casa. Dessa maneira foi possível observar como as crianças escrevem, analisar os dados levando em consideração a linearidade, a orientação, a ausência total de pseudolettras, a ausência total de números, a escrita em sistema alfabético e a escrita com utilização dos valores

sonoros convencionais das letras. A conclusão foi que aprender os aspectos gráficos "externos" em relação ao sistema de escrita é fácil, o que confirma os argumentos da autora sobre os exercícios de "prontidão".

No entanto Emília Ferreiro afirma que a dificuldade da criança “é compreender [...] o que a escrita representa e como [ela] a representa”. E enfatiza a necessidade de se redefinirem os objetivos da alfabetização, tanto na Educação Infantil quanto no início do Ensino Fundamental.

Para tanto, a autora utiliza os exemplos de experiências de alfabetização consideradas alternativas, em trabalhos de pesquisa que foram realizadas desde 1974 e relatadas em diversas obras. Apesar de variarem, essas experiências trazem em comum objetivos e propostas que, ainda hoje, podem, e devem, servir como reflexão.

A seguir, há um esquema dessas ideias, que devem permear o processo de alfabetização:

É preciso dar função à leitura e à escrita para que a criança compreenda suas utilidades.

É necessário olhar para a escrita que a criança produz ou para o que ela tenta ler, e reconhecer o valor e a evolução dessa produção, bem como a riqueza que representa a heterogeneidade das conceitualizações que surgem no grupo.

É preciso ler para os alunos, escrever com eles e diante deles, deixar que eles explorem livros e diferentes textos.

Ao partir do próprio nome e do nome dos colegas, as crianças começam a construir seu repertório de informações sobre nosso sistema de escrita, por meio de comparações, memória, análise, conflito...

A alfabetização precisa ser compreendida como processo. Cada criança passa por isso de maneira diferente e no seu próprio tempo. Na maioria das vezes, isso se inicia antes da escola e termina por completo depois do Ensino Fundamental.

Crianças pequenas, de 4 e 5 anos, que têm a oportunidade de entrar em contato com o mundo da leitura e da escrita de maneira interessante, sem serem forçadas a aprender a ler e a escrever, têm condições de iniciar de maneira vantajosa o Ensino Fundamental. Nas palavras da própria Emília Ferreiro:

[...] A alfabetização passa a ser uma tarefa interessante, que dá lugar a muita reflexão e a muita discussão em grupo. A língua escrita se converte num objeto de ação, e não de contemplação. É possível aproximar-se dela sem medo, porque se pode agir sobre ela, transformá-la e recriá-la. É precisamente a transformação e a recriação que permitem uma real apropriação (FERREIRO, 2007).

Não é necessário corrigir o tempo todo os erros cometidos no início do processo. Isso pode inibir, além de não gerar reflexão. Os erros, inclusive, precisam ser compreendidos e interpretados pelo professor para que possam desafiar o aluno e ajudá-lo a avançar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contudo: Após termos abordado a construção da linguagem escrita, torna-se interessante abrir espaço aqui para falarmos um pouco sobre a formação do leitor, assunto importante dentro desse processo de construção, pois envolve o papel da escola, da sociedade e da família.

Iniciaremos refletindo sobre o que é a leitura. Tradicionalmente vista como a decifração de um código, hoje em dia sabe-se que o processo de leitura é muito mais que isso. Ler envolve uma série de capacidades, que vão muito além da pura decodificação. Aliás, quem aprende a ler apenas decodificando não atribui significado ao texto e não compreende o que lê. Esse é um dos grandes problemas da alfabetização no Brasil: o analfabetismo funcional.

E que outras capacidades de leitura são essas? São as capacidades relacionadas à compreensão, à interação e à interpretação.

Para refletirmos sobre o que essas capacidades representam, pensaremos nas atitudes que um leitor proficiente tem ao iniciar uma leitura.

Primeiro ele escolhe o que vai ler, levando em consideração algum motivo: necessidade, vontade, prazer. Como é um leitor experiente, ele muitas vezes sabe alguma coisa sobre o autor, sabe a que gênero pertence o texto escolhido, assim como suas principais características.

Dessa maneira, por meio dos seus conhecimentos prévios, consegue realizar algumas antecipações sobre o que vai ler, além de produzir inferências ao longo da leitura. Durante a leitura, esse leitor também conseguirá relacionar o texto que está lendo com outros que já foram lidos anteriormente, perceber como o texto escrito se relaciona com as imagens (no caso de um jornal, por exemplo), apreciar a leitura e elaborar sua opinião a respeito do assunto tratado no texto.

Quando falamos de leitura, então, devemos considerar tudo isso. Por esse motivo, é possível trabalhar leitura com crianças bem pequenas, inclusive com bebês. Esse "trabalho" pode acontecer tanto em casa como na escola. É importante que o sujeito aprenda desde pequeno para que serve a leitura, nas mais diversas instâncias e, ao mesmo tempo, aprofunde e aprimore esse conhecimento na escola. A leitura precisa fazer parte da vida.

Sabemos que no Brasil há muitos adultos que não são alfabetizados ou que leem apenas mecanicamente, sem conseguir compreender e interpretar um texto mais complexo, como uma notícia de jornal. Pensando nisso, fica mais difícil esperar interesse pela leitura de uma criança que nasce nesse contexto, visto que ela não vê se principais modelos (pai e mãe, na maior parte dos casos) lendo

Por isso o papel da escola nesse contexto torna-se ainda mais importante e complexo. É preciso mostrar desde cedo a essas crianças, como desenvolver e utilizar as capacidades de leitura que um leitor proficiente possui.

REFERÊNCIAS

BRÄKLING, Kátia Lomba. **A noção de gênero**. In: SME/PUC/USP/Unesp. Oficina Cultural 4: lendo e produzindo textos acadêmicos. Momento 1. PEC - Formação Continuada. São Paulo: CENP, 2001-2002

BAKHTIN, Apud BRANDÃO, Helena H. N. **Analisando o discurso**. p. 17.

BRÄKLING, Kátia Lomba. **Oralidade da linguagem**. Disponível em: <http://www.educared.org/educa/index.cfm?pg=oassuntoe.interna&id_tema=9&id_subtema=4>. Acesso em: 10 maio 2012

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. Trad. Maria Zilda da Cunha Lopes; retradução e cotejo de textos Sandra Trabucco Valenzuela. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 38.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. p. 22.

PASQUIER. M. DOLZ, J. Elaboration et évaluation de deux séquences didactiques relatives à trois types de textes. *Le Français Aujourd'hui*, 93, 2001.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**/ Telma Weisz: Com Ana Sanchez.-2º ed. – São Paulo: Ática, 2009.

A IMPORTÂNCIA DA DIDÁTICA E OS BENEFÍCIOS LÚDICOS

Ângela Pilé Corrêa⁷⁶

Atalia Bicudo Dornela dos Reis⁷⁷

Solange de Azevedo Carrera Oliveira⁷⁸

Camila Silva de Rezende⁷⁹

RESUMO

O presente estudo focaliza no benefício do lúdico no ensino. O presente artigo tem como objetivo verificar através de revisão de literatura quais são os autores da atualidade que retratam benefício do lúdico no ensino. A questão norteadora e problemática do estudo incidiu em avaliar quais às estratégias que o professor poderia utilizar para que haja benefícios nas aulas? A justificativa deu-se por curiosidade da acadêmica em abordar de maneira despretensiosa o benefício lúdico no ensino. A metodologia foi elaborada através de revisão de literatura, abordagem qualitativa, descritiva e observacional acerca do que as literaturas têm publicado acerca do benefício do lúdico no ensino. Os resultados remetem a uma reflexão acerca do fato de que a ludicidade permite conhecer a pessoa, saber de suas possibilidades, limitações e dificuldades, podendo ser utilizado nas práticas escolares, possibilitando a aproximação dos alunos ao conhecimento. Conclui-se que para o professor desenvolver a habilidade de resolução de problemas, favorecendo e atendendo as necessidades dos alunos necessita do lúdico, do qual deve ser considerado como estratégias que devem ser adequadas à linguagem e recursos utilizados como apoio.

Palavras Chaves: Aprendizagem. Benefícios. Lúdico.

ABSTRACT

The present study focuses on the benefit of playfulness in teaching. This article aims to verify through a literature review which are the current authors who portray the benefit of the ludic in teaching. The guiding and problematic question of the study focused on evaluating which strategies the teacher could use so that there are benefits in the classes? The justification was given by the academic's curiosity to approach in an unpretentious way the ludic benefit in

⁷⁶ **Graduação:** em Pedagogia - Faculdade Anhanguera / UNIDERP. **Graduação:** em Letras/ Faculdade INVEST de Ciências e Tecnologias. **Pós-graduação:** em Psicopedagogia Clínica e Institucional / INVEST de Ciências e Tecnologias. **Pós-graduação:** em Infantil - Faculdade FAEL **Pós-graduação:** em AEE/ Faculdade Intervale, Educação de Jovens e adultos - EJA / Faculdade Intervale. **Pós-graduação:** em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa / Faculdade Intervale.

⁷⁷ **Graduação:** em Pedagogia / FACULDADE UNITINS /Universidade Estadual do Tocantins. **Pós-graduação:** em Educação Infantil - FACULDADE UNITINS/ Universidade Estadual do Tocantins.

⁷⁸ **Graduação:** em Pedagogia com habilitação em Supervisão e Docência- ICE – Instituto Cuiabano de Educação. **Pós-graduação:** em PROEJA IFMT – Instituto Federal do Mato Grosso). **Pós-graduação:** em Gestão Pública: Especialização em Gestão de Sistemas e Serviços de Saúde. PROEJA, UFMT / Universidade Federal do Mato Grosso

⁷⁹ **Graduação:** em Pedagogia, UNIVAG/ Centro Universitário de Várzea Grande **Pós-graduação:** em Libras e Educação Inclusiva, IFMT/ Instituto Federal do Mato Grosso. AEE – Atendimento Educacional Especializado – Faculdade POLIENSINO.

teaching. The methodology was developed through a literature review, qualitative, descriptive and observational approach about what the literature has published about the benefit of play in teaching. The results lead to a reflection on the fact that playfulness allows knowing the person, knowing their possibilities, limitations and difficulties, and can be used in school practices, allowing students to approach knowledge. It is concluded that for the teacher to develop the ability to solve problems, favoring and meeting the needs of students, he needs the playful, which must be considered as strategies that must be appropriate to the language and resources used as support.

Key Words: Learning. Benefits. Ludic.

1. INTRODUÇÃO

O lúdico nos dias atuais é pouco utilizado no planejamento pedagógico no ensino. Nota-se que a falta do lúdico nas escolas, e isto levou-nos a perceber a carência de espaço para o progresso cultural das crianças. E nesse efeito pode resultar a culpa dos professores, visto que nem sempre é culpa deles.

O presente estudo delimita-se nos benefícios do lúdico no ensino de ciências. Segundo Vygotsky (2009) o ensino de ciências constitui numa prioridade para o sistema educacional, sendo este fundamental para a edificação de alunos conscientes e críticos, pois é através dele que com as aulas, os alunos sentem-se estimulados e buscam sua autonomia, bem como respostas às suas perguntas, gerando maior alfabetização científica.

Segundo Tardif (2012) os atos humanos são consequência do contexto das relações sociais, se não houver uma mudança no modelo pedagógico não haverá mudanças nas práticas educacionais. Atualmente predominam formas de avaliação que podem ser consideradas como forma de exclusão. Há uma forma de determinar, medida que classifica e exclui o aluno, selecionando os melhores. É uma visão classificatória, punitiva e coercitiva, sendo um instrumento de controle de conduta comportamental e cognitiva.

A questão norteadora do estudo buscou avaliar quais às estratégias que o professor poderia utilizar para que haja benefícios nas aulas?

A temática motivou-se devido à curiosidade da acadêmica em abordar de maneira despretensiosa o benefício lúdico no ensino. A temática tem grande repercussão e acredita-se que a temática seja atraente e contribuirá aos interessados no assunto pois objetiva demonstrar que no mundo globalizado a utilização de brincadeiras com objetivos pedagógicos e psicopedagógicos, está aumentando, pois os professores estão começando a compreender os seus benefícios para o processo de ensino e aprendizagem, auxiliando no desenvolvimento das áreas socioafetivas, cognitivas e motoras das crianças (PEREIRA, 2014).

O objetivo do estudo é analisar através de revisão de literatura quais são os autores da atualidade que retratam benefício do lúdico no ensino nos dias atuais. Os objetivos específicos propuseram buscar abordar o histórico da Ludicidade; retratar o Ensino através de Materiais Lúdicos e; avaliar as propostas de materiais lúdicos.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. Do surgimento, da história e evolução das atividades lúdicas

A escola objetiva sua ação educativa, fundamentada nos princípios da universalização de igualdade de acesso, permanência e sucesso, da obrigatoriedade da educação básica e da gratuidade escolar. A proposta é de uma escola de qualidade, democrática, participativa, e comunitária, como espaço cultural de socialização e desenvolvimento do/a educando/a visando também preparar ao exercício da cidadania através da prática e cumprimento de direitos e deveres e as atividades lúdicas são de suma importância neste sentido (TARDIF, 2012).

Na visão de Visca (2016) as atividades lúdicas são excepcionalmente importantes no aprendizado das crianças, pois são atividades que interessam, unem e requer concentração. A partir de jogos, brincadeiras e brinquedos, a criança consegue criar, fantasiar, idealizar, experimentar, enfim, aprender. É através disso que a criança tem a oportunidade de se desenvolver sua curiosidade, autoconfiança e a autonomia estimuladas, e ainda desenvolve a

linguagem, a concentração e a atenção. Mas, há inúmeras escolas veem às atividades lúdicas apenas como uma diversão ou passatempo para complementar as horas vagas, um intervalo de descanso ou como um horário de a criança gastar sua energia, e não levam em consideração a importância dessa hora.

Segundo Vigotski (2006) há uma divergência entre os campos do significado e da visão: No brinquedo, o pensamento está desagregado dos objetos e a ação aparece das ideias, e não das coisas. A atividade manada por regras começa a ser estipulada pelas ideias, e não por seus objetos. Isso retrata uma imensa mudança da relação da criança com a situação concreta, real e imediata, que é difícil subestimar seu total significado. A criança não realiza toda esta transformação de uma só vez porque é extremamente difícil para ela separar o pensamento (o significado de uma palavra) dos objetos.

Segundo Visca, já referenciado diz, que o brinquedo é um objeto de brincar e atividade lúdica. O senso comum determina o brinquedo à inconsequência, à futilidade, a não seriedade, como nas expressões: “deixe de ri que isso não é brincadeira”. O que induz alguns adultos a qualificar a brincadeira a apenas como passatempo; não tendo valor significativo para a formação (social, cognitivo, psicológico, físico), como o estudo escolar é atribuído pelos pais ou responsáveis, considerando os conteúdos formais como fundamentais e essenciais para o desenvolvimento da aprendizagem

2.2. Da escola e seus aspectos

A escola objetiva sua ação educativa, fundamentada nos princípios da universalização de igualdade de acesso, permanência e sucesso, da obrigatoriedade da educação básica e da gratuidade escolar. A proposta é de uma escola de qualidade, democrática, participativa, e comunitária, como espaço cultural de socialização e desenvolvimento do/a educando/a visando também preparar ao exercício da cidadania através da prática e cumprimento de direitos e deveres (TARDIF, 2018).

Segundo Marcelo Garcia (1992) a escola tem por finalidade: atender o disposto nas constituições Federal e Estadual, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Estatuto da Criança e do Adolescente, ministrar o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos observadas, em cada caso, a legislação e as normas especificamente aplicáveis. A escola é vida. É nela que se aprende a viver, a ser cidadão. Com esta visão, a ação pedagógica procura favorecer a formação de pessoas capazes de compreender novos desafios e abrir novas perspectivas:

1. Valorizar a educação como um instrumento de humanização e de interação social; 2. Estimular o desenvolvimento da criança, adolescentes e adultos respeitando seu nível de maturação; 3. Priorizar o aspecto lúdico e as brincadeiras como processo de aprendizagem; 4. Fortalecer a participação dos pais nas atividades escolares; 5. Garantir a formação aos professores e demais trabalhadora;. Avaliar de forma constante suas práticas pedagógicas (MARCELO, GARCIA, 1992).

Deste modo, pode se dizer que os professores da escola contemporânea, mais familiarizados com as teorias pedagógicas progressistas, já não esperam encontrar verdades absolutas (elas só foram possíveis no paradigma cartesiano). E, as mesmas desejam se aproximar de alternativas sempre mais adequadas e satisfatórias, ponderando na perspectiva do que é provisório e pode ser rapidamente substituível.

2.3. Da brinquedoteca

O divertimento tradicional da criança está sendo extinto na atualidade, visto que já não é tão praticado como no passado, e isso vem devido ao avanço da tecnologia, possibilitando um maior e melhor acesso ao uso de jogos eletrônicos, e nisso a criança passa muitas das vezes o dia ou a noite usando o celular ou na frente de um computador, impedido que ela tenha convívio e interação com outras crianças. A brincadeira tradicional é aquela que era utilizada quando a sociedade ainda não tinha fácil acesso à tecnologia.

Segundo Moyles (2012) brincar é um processo que proporciona um modo de aprendizagem e resulta em comportamentos lúdicos, estes, em si

mesmos, não constituem um currículo, e sim um meio valioso para iniciar, promover e sustentar a aprendizagem dentro de uma estrutura curricular, pois de acordo com a autora, encorajar o brincar como um meio de aprendizagem e manter a motivação e o interesse por meio do brincar são estratégias equivalentes à instrução direta. E, para entendermos qual a real função do brinquedo utilizamos a seguinte afirmativa:

[...] É enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança. É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos". (VYGOSTSKY 2009, p. 109).

Segundo Vygostsky (2009) o brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina-a a desejar, relacionando seus desejos a um "eu" fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade. Então, a criança com seu brinquedo pode criar pressupostos, disputas, além de desenvolver relações com outras crianças e com o meio aonde está, com ordens impostos por adultos. O brinquedo, é visto como objeto, suporte da brincadeira, que concede à criança criar, imaginar e representar a realidade e as experiências por ela adquiridas.

Segundo Moyles (2012) é através da brincadeira que a criança desenvolve o saber cognitivo, pela motivação proporcionada pela brincadeira, sendo que esta viabiliza o seu aperfeiçoamento com o passar do tempo, do raciocínio da criança, bem como diversos modos de encontrar soluções para determinadas situações vivenciadas na brincadeira, por conseguinte, o que foi vivenciado na brincadeira pode ser transferido para a realidade da criança.

Afirma-se que o brinquedo possibilita a formação, sendo fruto da sua imaginação. O brinquedo tem como característica principal a motivação, pois a partir dele possibilita a criação do mundo imaginário vital para o desenvolvimento do ser humano, desde o brinquedo a criança aprende como

proceder sobre o mundo, interagindo e se comunicando com os demais integrantes daquele meio, em casa ou na escola.

2.4. Dos jogos

O jogo conquista seu espaço, como instrumento ideal para aprendizagem, na proporção em que apresenta estímulo ao interesse do aluno, desenvolve níveis diferentes de seu conhecimento individual e social, ajudando a estruturar suas novas descobertas, cresce e aperfeiçoa sua personalidade e caracteriza um instrumento pedagógico que leva ao professor a circunstância de líder e estimulador (CRISOSTIMO, 2017).

Segundo Aberastury (2002) os termos brincadeira e jogo indicam atividades diferentes que se referem também a inúmeros estágios do desenvolvimento da criança. Brincadeira se refere às atividades de autonomia total de regras a não ser aquelas surgidas na própria atividade lúdica, pelo envolvimento solto da fantasia e pela ausência de objetivos fora da atividade em si. Já o jogo, em geral, refere-se a atividades competitivas e estruturadas por regras de consenso e só ocorrem em um estágio mais avançado do desenvolvimento.

Ressalta-se que o jogo tem a qualidade de possibilitar o desenvolvimento de diversas capacidades sociais, motrizes, cognitivas, expressivas, afetivas e filosóficas. Concede também, de forma muito concreta, agir sobre as alterações da conduta social. Por ser espontâneo e livre permite as crianças expressarem através deles sua vontade de brincar, são facilitadores da autonomia, criatividade, experimentação, pesquisa e aprendizagens significativas (SANTOS, 1995 p.09).

Na concepção de Santos (1995) a função dos jogos e dos brinquedos não se limita ao mundo das emoções e da sensibilidade, ela aparece ativa também no domínio da inteligência e cooperam, em linhas decisivas, para a evolução do pensamento e de todas as funções mentais superiores, e assume também uma função social, e esse fato faz com que as atividades lúdicas extravasem sua importância para além do indivíduo.

Enfatiza-se que no momento que as crianças entendem que não serão interrompidos em seus jogos, se tornam mais criativos, e mais preocupadas em poder ajudar aos outros e se relacionar com eles. Dessa forma, pode-se afirmar que um jogo praticado em um pátio é diferente de um jogo executado na sala de aula, o jogo e o brincar são meios de crescimento das crianças, proporcionando a esta entender o mundo, descobrir-se, entender-se e posicionar-se em relação a si mesma e à sociedade de uma forma natural, e estes três elementos são fundamentais no processo de desenvolvimento cognitivo, motor e social da criança.

2. 5. Metodologia

A metodologia adotada neste estudo foi de caráter bibliográfico e as técnicas são caráter qualitativo, método descritivo e observacional (ANDRADE, 2006). Tratou-se de uma pesquisa com revisão bibliográfica, descritiva, observacional com abordagem qualitativa indutiva. A pesquisa bibliográfica consiste na procura de referências teóricas publicadas em documentos, tomado de conhecimento e analisando as contribuições científicas ao assunto em questão (LAKATOS & MARCONI, 2018).

Gil (2016) tornou-se importante a aplicação do método qualitativo, devido a complexidade em que sua prática se insere, pois, essa proposta de produção de conhecimento científico permite que sejam realizados ricos levantamentos de dados, além de interpretações de resultados que se acrescentam e muito a esta área.

Segundo Gil (2016) a pesquisa descritiva e observacional visou observar, registrar, analisar e correlacionar fenômenos ou fatos, sem interferir no ambiente analisado. Estudos descritivos consistiram na análise e descrição de características ou propriedades, ou ainda das relações entre estas propriedades em determinado fenômeno. Para realização do levantamento bibliográfico buscou-se embasamento científico em artigos por meio de pesquisas na base de dados eletrônicos *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO). Os descritores ou palavras-chave usadas para identificar os

artigos nas bases de dados serão: disciplina; Lúdico; Sala-de-aula foi utilizado os operadores booleanos *AND* e *OR* para combinar mais de uma palavra na busca.

A estudo foi classificado como qualitativo, com método descritivo observacional (LAKATOS & MARCONI, 2014). E, por se tratar de uma pesquisa bibliográfica, não haverá necessidade de submetê-la ao comitê de ética e pesquisa com seres humanos, no entanto, será respeitada a integridade intelectual dos autores citados, utilizados na pesquisa, sendo também respeitados os princípios dos direitos autorais de acordo com a lei nº 9.610/98 que regulamenta os direitos autorais no Brasil.

2.6. Discussão de resultados

Verificou-se através da metodologia abordada que os autores da atualidade retratam a percepção dos alunos em relação à aprendizagem, escola e relacionamentos. A grande maioria considera, os aspectos ligados aos relacionamentos importantes, tendo sentimentos positivos e negativos. A maioria dos autores retratados abordam que é percebida pela maioria dos alunos a escola como um local de aprendizado, indispensável ao seu desenvolvimento.

Segundo Melo e Martins (2007) o professor deve “[...] conhecer as singularidades desse aluno para poder intervir pedagogicamente de forma adequada”. Dessa forma o professor vai contribuir com o processo de aprendizagem dos alunos especiais favorecendo que os mesmos aprendam de forma diferente.

Peterson (2006) afirma que “[...] todos os professores necessitam conhecer pesquisas e práticas eficazes para ensinar todos os alunos com deficiência”. Sabemos que é possível um aluno especial ser alfabetizado, mas para que isso aconteça precisa da dedicação e preparação pedagógica do mediador

Sendo assim, percebe-se que a escola motiva os alunos aos estudos, fazendo com que o estudar se torne prazeroso e ter visão de perspectiva de vida. Nas respostas com sentido negativo, o estudo se torna algo sem fundamento, pois a escola oferece e atende as expectativas do aluno, e muitos anos acabam perdendo ou até mesmo desperdiçando tempo para os estudos.

Os professores são profissionais capacitados e tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras. Esses são os desafios que os professores especializados precisam colocar em prática na vida diária com os alunos especiais, conhecemos escolas onde existem números elevados de crianças especiais e que na mesma não acontece a inclusão e sim interação, e isso precisa mudar (PETERSON, 2006).

Assim, sintetizando as respostas dos pelos autores, pôde-se se constatar que o estudo aponta uma grande melhora à futura, sendo os desestímulos, desmotivação, uma pequena parcela de educandos. As respostas dos autores indicam compreender avaliação como parte integrante, um meio de analisar e possibilitar novo direcionamento ao processo ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita-se que é um grande desafio construir novos caminhos, de entendimento reflexivo, conectado, compartilhado e autonomizador no processo ensino/aprendizagem. Observou-se que os novos paradigmas voltados ao lúdico do qual devem contemplar o qualitativo, descobrindo a essência e a totalidade no processo educativo.

Neste estudo, os resultados remetem a uma reflexão acerca do fato de que a ludicidade permite conhecer a pessoa, saber de suas possibilidades, limitações e dificuldades, podendo ser utilizado nas práticas escolares, possibilitando a aproximação dos alunos ao conhecimento. Ressalta-se que é

meta de o professor desenvolver a habilidade de resolução de problemas, favorecendo e atendendo as necessidades dos alunos necessita do lúdico, do qual deve ser considerado como estratégias que devem ser adequadas à linguagem e recursos utilizados como apoio.

Ressalta-se que as atividades abordadas no estudo são de suma importância para que a criança desenvolva o raciocínio lógico. Isso ajuda em aspectos que proporcionam o desempenho mental e intelectual. Além disso, o lúdico, junto de um acompanhamento pedagógico, favorece o amadurecimento social do pequeno. Portanto, é fundamental que tais atividades sejam dadas não só no ambiente escolar, mas familiar também.

Conclui-se, então que o professor deverá usar de recursos lúdicos a fim de oferecer apoio aos alunos em sala-de-aula. A proposição deve ser realizada em equipe, conduzindo os alunos a se auxiliarem mutuamente. Sendo necessário acompanhar cada estudante através de tarefas individuais, para verificar dificuldades mais específicas. O professor deve ainda fazer uma boa análise antes de aplicar o instrumento avaliativo, verificar sobre clareza e grau de dificuldade.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Margarida; MARTINS, João Alcino A. **Introdução à Metodologia do Trabalho Científico**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

ABERASTURY, Arminda. **A criança e seus jogos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

CRISOSTIMO, Ana Lúcia; KIEL, Cristiane Aparecida. **O LÚDICO e o ensino de ciências: saberes do cotidiano**. Guarapuava: Ed. da Unicentro, 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar Projetos de pesquisa**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

MARCELO GARCIA, C. A formação de professores: **novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor**. In: NÓVOA. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de; MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **Acolhendo e atuando com alunos que apresentam paralisia cerebral na classe regular: a organização da escola.** Rev. bras. educ. espec. vol.13 no.1 Marília Jan./Apr. 2007.

PETERSON, Patricia J. **Inclusão nos Estados Unidos: filosofia, implementação e capacitação de professores.** Rev. bras. educ. espec. vol.12 no.1 Marília Jan./Apr. 2006.

MOYLES, Janet R. **Só Brincar? O papel do brincar na educação infantil.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2012.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedo e Infância.** 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

PEREIRA, Jane E. **A importância do lúdico na formação de educadores: uma pesquisa na ação do Museu da Educação e do Brinquedo - MEB.** 2005. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

PIAGET, Jean. **A formação simbólica da criança.** Rio de Janeiro: Zhar, 1975.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 4. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

VISCA, Jorge **Clínica Psicopedagógica: epistemologia convergente.** 8. ed. Porto Alegre: Artes 2012.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 200