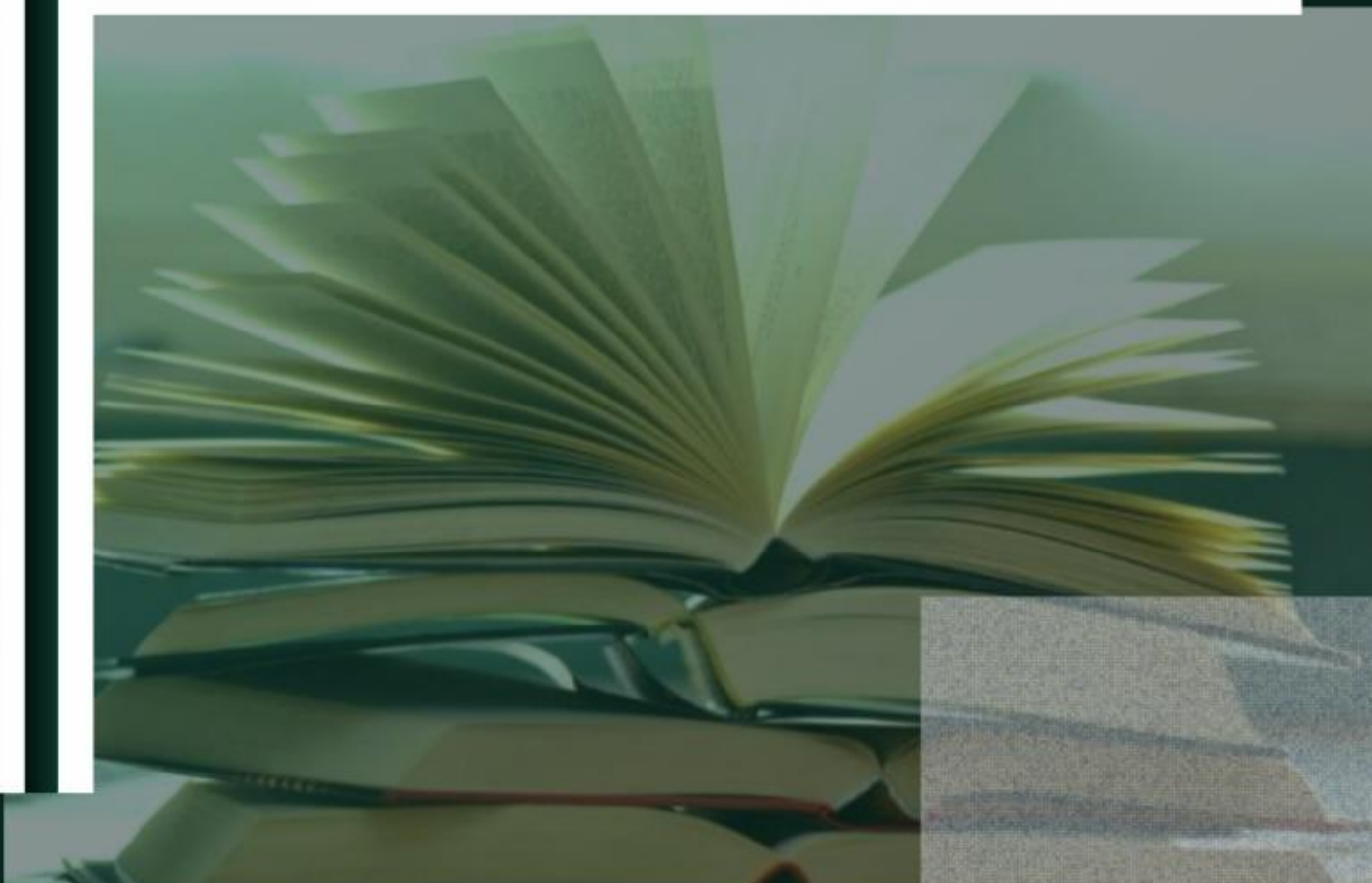


EDUCAÇÃO NO CONTEXTO ATUAL

compartilhando pesquisas
e experiências inovadoras!



Atual Assessoria e Consultoria Educacional
(Organizadores)

EDUCAÇÃO NO CONTEXTO ATUAL

**compartilhando pesquisas
e experiências inovadoras!**

1ª edição

Editora Itacaiúnas
Ananindeua – PA
2022

©2022 por Atual Assessoria e Consultoria Educacional (Organizadores)

©2022 por diversos autores

Todos os direitos reservados.

1ª edição

Conselho editorial / Colaboradores

Márcia Aparecida da Silva Pimentel – Universidade Federal do Pará, Brasil
José Antônio Herrera – Universidade Federal do Pará, Brasil
Márcio Júnior Benassuly Barros – Universidade Federal do Oeste do Pará, Brasil
Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil
Wildoberto Batista Gurgel – Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Brasil
André Luiz de Oliveira Brum – Universidade Federal de Rondônia, Brasil
Mário Silva Uacane – Universidade Licungo, Moçambique
Francisco da Silva Costa – Universidade do Minho, Portugal
Ofélia Pérez Montero - Universidad de Oriente – Santiago de Cuba, Cuba

Editora-chefe: Viviane Corrêa Santos – Universidade do Estado do Pará, Brasil
Editor e web designer: Walter Luiz Jardim Rodrigues – Editora Itacaiúnas, Brasil
Editor e diagramador: Deivid Edson Corrêa Barbosa - Editora Itacaiúnas, Brasil

Edição eletrônica/ diagramação: Walter Rodrigues

Projeto de capa: dos organizadores

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD

E21	Educação no contexto atual: compartilhando pesquisas e experiências inovadoras! [recurso eletrônico] / diversos autores; organizado por Atual Assessoria e Consultoria Educacional. - 1. ed. – Ananindeua : Itacaiúnas, 2022. 196 p.: PDF ; 1,13 MB. Inclui bibliografia e índice. ISBN: 978-65-89910-91-6 (e-book) DOI: 10.36599/itac-edcapei 1. Educação Infantil. 2. Literatura Infantil. 3. Agressividade Infantil. 4. Concepções de Avaliação. 5. Espaço Educativo. 6. Brincadeiras. 7. Educação Especial. I. Título. CDD 370 CDU 37
-----	--

Índice para catálogo sistemático:

1. Educação 370
2. Educação 37

E-book publicado no formato PDF (*Portable Document Format*). Utilize software [Adobe Reader](#) para uma melhor experiência de navegabilidade nessa obra.

O conteúdo desta obra, inclusive sua revisão ortográfica e gramatical, bem como os dados apresentados, é de responsabilidade de seus participantes, detentores dos Direitos Autorais.
Esta obra foi publicada pela **Editora Itacaiúnas** em agosto de 2022.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial desta obra, por qualquer meio e para qualquer fim, sem autorização prévia, por escrito, dos autores. Obra protegida pela Lei n 5610/98, Direitos Autorais.

O(s) autor(es) declara(m) que a Obra objeto deste Termo é original e de sua autoria, não sendo, pois, oriunda de plágio e ou qualquer outro meio fraudulento, que não infringe nenhum estatuto ou lei de direito autoral ou privacidade de terceiros, bem como que não fere direito de imagem ou constituiu literatura obscena ou odiosa, e assume(m) integral responsabilidade perante terceiros, quer de natureza moral ou patrimonial, em razão de seu conteúdo, incluindo, mas não se limitando a, expressões, títulos, subtítulos, imagens utilizadas, citações, referências e indicações feitas, inclusive no que diz respeito à veracidade das fontes eventualmente indicadas.

O objetivo é a publicação de artigos científicos, resumos, projetos, comunicações científicas e artigos de revisão, dentre outros, de autores de instituições públicas e privadas de ensino ou pesquisa, nacionais ou estrangeiras. Os trabalhos devem ser inéditos.

ORGANIZADORES

Atual Assessoria e Consultoria Educacional

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
CAPÍTULO 01: AMARELINHA E A MATEMÁTICA NA PRÉ ESCOLA	8
<i>DOI: 10.36599/itac-edcapei.001</i>	
Fatima Braz Jardini, Marina Gomes Silva Garcia, Rosilene Ferreira Barbosa e Tatiana Augusta de Paula Santos	
CAPÍTULO 02: PANDEMIA, COVID 19 UM NOVO NORMAL NAS ESCOLA 16	
<i>DOI: 10.36599/itac-edcapei.002</i>	
Lenilza Inácio, Cristiani Santos Silva, Alexandrina Maria Pereira de Farias e Rosângela Aparecida Veronezi	
CAPÍTULO 03: A AÇÃO TRANSFORMADORA NO ESPAÇO EDUCATIVO INFANTIL.....	26
<i>DOI: 10.36599/itac-edcapei.003</i>	
Joanilde da Silva	
CAPÍTULO 04: O USO DE MEDICAMENTOS EM CRECHE MUNICIPAL DE CUIABÁ/MT: PERCEPÇÃO DE EDUCADORAS.....	44
<i>DOI: 10.36599/itac-edcapei.004</i>	
Meire Conceição de Souza Galvão e Silvana dos Santos Leite Pereira	
CAPÍTULO 05: LITERATURA INFANTIL: A ARTE DE LER E ENCANTAR NO ESPAÇO ESCOLAR.....	61
<i>DOI: 10.36599/itac-edcapei.005</i>	
Maria Helena da Silva, Eloita Tereza de Arruda, Terezinha de Fatima Andrade Gomes e Sirlene Peruche Pereira	
CAPÍTULO 06: ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CURSO DE PEDAGOGIA.....	77
<i>DOI: 10.36599/itac-edcapei.006</i>	
Sebastiana Divina de Oliveira, Letícia Silva do Nascimento, Elaine de Oliveira e Carmem Lúcia Gonçalves Ribeiro	
CAPÍTULO 07: A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE ARTES PARA AS CRIANÇAS NAS CRECHES	92
<i>DOI: 10.36599/itac-edcapei.007</i>	
Lenilza Inácio, Cristiani Santos Silva, Vera Lucia Pinheiro e Aline Lemes de Moraes	
CAPÍTULO 08: O QUE É TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO (TGD) E COMO LIDAR COM TGD NAS ESCOLAS.....	105
<i>DOI: 10.36599/itac-edcapei.008</i>	
Andressa Ferreira Costa, Sandra Maria Daveli Sampaio, Renata Daveli Strada e Neide Aparecida Barbosa	

CAPÍTULO 09: O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL	112
<i>DOI: 10.36599/itac-edcapei.009</i>	
Daniela Cristina De Oliveira Botelho, Luciana Maria da Silva, Morgana Magalhães de Moraes e Mosely Barros Bonfim	
CAPÍTULO 10: IMPLICAÇÕES DA INDISCIPLINA EM SALA DE AULA EM RELAÇÃO AO DESEMPENHO DOS ALUNOS	126
<i>DOI: 10.36599/itac-edcapei.010</i>	
Valdete Aparecida Zanini Magalhães	
CAPÍTULO 11: A IMPORTÂNCIA DO CUIDAR E EDUCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	140
<i>DOI: 10.36599/itac-edcapei.011</i>	
Tatiana Gomes Da Silva	
CAPÍTULO 12: A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR	153
<i>DOI: 10.36599/itac-edcapei.012</i>	
Érika Ferrari Francisco Ailton Ribeiro Stetiski Maristella Gomes Caldas	
CAPÍTULO 13: AGRESSIVIDADE INFANTIL NO CONTEXTO EDUCACIONAL	166
<i>DOI: 10.36599/itac-edcapei.013</i>	
Selma Lopes de Amorim Uemura, Rosilene da Silva Jesus, Leia Raquel Francisco Ferreira e Vanusa Evangelista da Silva Brito	
CAPÍTULO 14: INCLUSÃO SOCIAL OS DESAFIOS DA ESCOLA.....	178
<i>DOI: 10.36599/itac-edcapei.014</i>	
Simone Gonçalves da Silva, Eloita Tereza de Arruda Brandalise e Arcilei da Silva	
CAPÍTULO 15: PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: CRÍTICAS E ALTERNATIVAS	188
<i>DOI: 10.36599/itac-edcapei.015</i>	
Idalena Bocheneki de Oliveira Prado, Cristiane de Jesus Lisboa Pereira, Gladys Kabbaz Ferreira e Vânia Gomes Alexandria	
ÍNDICE REMISSIVO	196

APRESENTAÇÃO

Apresentamos o livro digital (e-book): **EDUCAÇÃO NO CONTEXTO ATUAL: Compartilhando Pesquisas e Experiências Inovadoras!** na obra várias temáticas são abordadas por profissionais da educação, universitários e pesquisadores em geral que estão em constante busca de uma Educação de qualidade, novas perspectivas educacionais e recursos metodológicos de aprendizagem diferenciados e inovadores. Relata-se aqui a necessidade e a busca por um fazer pedagógico com ênfase na aprendizagem significativa, observando as características e as formas de aprender individual de cada criança.

As experiências aqui compartilhadas nos remetem a observação de incansáveis educadores pesquisadores que lutam neste momento tão diferenciado que o mundo está enfrentando, com uma reflexão na prática escolar reinventada por todos. Cumprimentamos todos aqueles que com incansável dedicação contribuíram para que se concretizasse a publicação desta obra que agora servirá com um referencial teórico de qualidade para futuras pesquisas, produções acadêmicas de diferentes temas desenvolvidos na prática escolar, dando ênfase a educação global e diversificada.

Todas as publicações aqui realizadas demonstram que os autores e autoras estão na busca incessante da evolução do conhecimento, para que possam contribuir para o desenvolvimento do ser humano na aprendizagem global que requer o mundo contemporâneo.

Neste sentido oportunizamos aos educadores, pesquisadores em geral, graduandos, mestres e doutores meios para que façam parte do compartilhamento de informações e práticas vividas no cotidiano escolar, inter-relacionando ensino e pesquisa.

A publicação científica se constitui, então, como espaço para a participação de profissionais qualificados e que atuam com responsabilidade ética, comprometidos com os desafios educacionais atuais. Dessa forma, a criação desta obra (livro e-book) veio em consonância com a necessidade de contribuir para a divulgação dos trabalhos desenvolvidos pelos Profissionais da Educação e pesquisadores em geral.

Seja este mais uma fonte de pesquisa e desafio, colocado estrategicamente na fronteira do conhecimento.

Atual Assessoria e Consultoria Educacional

CAPÍTULO 01: AMARELINHA E A MATEMÁTICA NA PRÉ ESCOLA

1Fatima Braz Jardim

2Marina Gomes Silva Garcia

3Rosilene Ferreira Barbosa

4Tatiana Augusta de Paula Santos

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo investigar, quais noções matemáticas as crianças de quatro a seis anos manifestam por meio das brincadeiras, com uma problemática: se amarelinha usada de forma lúdica pode se tornar uma ferramenta de ensino aprendizagem? Pois as crianças constroem seu próprio conhecimento, através das interações com as pessoas, através das brincadeiras constroem novos significados. Para obter essa análise foi feita pesquisa bibliográfica. Para suporte teórico, fundamenta-se principalmente em: Smole (2010), Kishimoto (2005), Kami (2012).

Palavras-Chave: amarelinha, brincar, educação infantil.

ABSTRACT

This article aims to investigate what mathematical notions children from four to six years old manifest through play, with a problem: if hopscotch used in a playful way can become a teaching-learning tool? Because children build their own knowledge, through interactions with people, through play they build new meanings. To obtain this analysis, a bibliographic research was carried out. For theoretical support, it is mainly based on: Smole (2010), Kishimoto (2005), Kami (2012).

Keywords: hopscotch, play, early childhood education.

1Licenciada em Pedagogia/ Faculdade Nossa Senhora de Fátima. E-mail: fatimabrazjardini@gmail.com

2Licenciada em Pedagogia, UNIC//Centro Universitário. Especialista em Educação Infantil e Alfabetização/Faculdade Afirmativo. E-mail: maryna.gomes@hotmail.com

3Licenciada em Pedagogia, UFMT/ Universidade Federal do Mato Grosso. E-mail: rosileneferreirabarbosa@hotmail.com

4Licenciada em Pedagogia/UNISERRA-Faculdade de Educação de Tangará da Serra. Especialista em Educação Especial AEE/Especial-Atendimento Educacional Especializado, FACIPAM/Faculdade do Instituto Panamericano. E-mail: tatiana.augusta.depaula@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

A infância é um dos momentos mais fascinante da vida, é um período onde exteriorizamos nossos sentimentos, e nossa criatividade da forma mais espontânea que existe, brincando a criança interage com a realidade e estabelece relações com o mundo em que vive.

O trabalho educativo nas escolas requer atividades significativas que permitam o aluno construir elos, tornando a aprendizagem coerente, muitas vezes no universo infantil as brincadeiras não são exploradas como devem, as crianças constroem conhecimento por meio das interações que estabelecem com o meio em que vivem e com as pessoas, buscando maior conhecimento para vida cotidiana e escolar. Por isso o professor deve sempre estar estimulando, incentivando, fazendo com que a criança reflita, pense e analise na expectativa de que o mesmo se torne desde pequeno, um ser crítico, autônomo e criativo.

A matemática é conhecida como o estudo das propriedades e relações que envolvem figuras abstratas, como números, figuras geométricas, através de notações precisas e raciocínio lógico. Percebemos que os números são tratados como uma longa e tortuosa “decoreba” desde pequeno a criança já aprende a decorar, mas não sabem o verdadeiro significado dos números e quão prazeroso é aprender brincando.

O presente estudo tem como objetivo investigar quais noções matemáticas as crianças de quatro a seis anos manifestam por meio das brincadeiras. A problemática em questão é investigar se amarelinha usada de forma lúdica pode se tornar uma ferramenta de ensino aprendizagem?

O tema de pesquisa surgiu após meu estágio renumerado feito na educação infantil, notei uma grande falta de ludicidade principalmente na área da matemática, as crianças reconhecem os números, porém não entendem seu significado, não há prazer no aprendizado. A abordagem metodológica deste estudo será realizada através de pesquisas bibliográficas, ou seja, pesquisas em livros de autores consagrados com intuito de adquirir informações sobre o brincar e a matemática. Com isso foram pesquisadas obras de autores como: Smole (2010), Kishimoto (2005), Kami (2012).

2. A CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil foi estabelecida em 1988 como dever do estado e é conhecida como a próxima etapa da educação básica, onde crianças desde pequenas têm o direito à educação e atende em creches e Pré-escolas tanto públicas ou privadas. Cuidar e educar caminham juntos no desenvolvimento integral de crianças de 0 a 6 anos de idade, na LDB (Leis de Diretrizes e Bases) a educação infantil é dividida em: “art. 30. A educação infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de zero a três anos de idade; II – Pré escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade”.

As crianças brincam, imaginam e observam, é um ser curioso e questionador. Sabe ser crítico de maneira não tão explícita, mas de uma forma na qual nós a compreendamos, o educador precisa estar preparado para esse desafio de ensinar seres propriamente pensantes e observadores estabelecendo para si formas que despertem seu interesse em aprender.

A Educação Infantil é um período extremamente fértil em relação à construção de novos conhecimentos, sejam eles sociais, afetivos ou cognitivos. Dentre os conhecimentos que serão construídos nessa etapa da escolaridade, a Matemática ocupa um lugar de destaque. Essa disciplina para as crianças pequenas, especialmente no que diz respeito à construção do conceito de número, além das noções ligadas às grandezas e medidas, bem como espaço e forma.

O desenvolvimento infantil é um processo dinâmico, as crianças são ativas que quando sendo ensinadas, mas querem aprender, atiçando a curiosidade e sensibilidade para novos conhecimentos.

2.1 A Matemática e a Criança 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 etc. “Quase todas as crianças entre quatro e seis anos de idade parecem interessa-se por contar objetos e comparar quantidades [...] eles contam espontaneamente as bolas de papel que fazem, os presentes que recebem” (KAMII, 2012, p.46).

Toda essa vivência com conhecimentos e habilidades no desenvolvimento físico, intelectual e sócio afetivo favorece nos conhecimentos matemáticos, a criança precisa se locomover, pensar e interagir tanto individualmente como socialmente. O processo de aprendizagem vai se construindo conforme a adaptação da criança ao meio em que vive, assim aprende algo significativo, e a vivência e os conhecimentos prévios são os pontos iniciais, o trampolim para que se realizem interferências e assim prever estratégias para ampliar suas noções matemáticas.

Situações envolvendo números, relações entre quantidades, noções sobre espaço, são alguns conhecimentos matemáticos que fazem parte integrante do mundo de qualquer criança. Elas recorrem à contagem e operações para resolver problemas cotidianos, utilizando recursos próprios e poucos convencionais. Observam e atuam no espaço ao seu redor, descobrindo caminhos, sistemas de referência, identificando posições e comparando distâncias.

Toda essa vivência com conhecimentos e habilidades no plano físico, intelectual e sócio afetivo favorece a elaboração dos conhecimentos matemáticos. As experiências do mundo real e conhecimentos prévios da criança são o ponto de partida, no qual se realiza interferências, prevendo estratégias para ampliar suas noções matemáticas.

No referencial curricular Nacional para educação infantil (RCN) (BRASIL, 1988, p. 207) fazer matemática é: Expor suas próprias ideias, executar as dos outros, elaborar e comunicar procedimentos de resolver problemas, argumentar e colocar se ponto de vista, antecipar resultados de experiências não realizadas, aceitar erros, buscar dados que faltam para resolver problemas entre outras coisas. As crianças vão produzir o seu próprio conhecimento.

Na Educação Infantil a brincadeira favorece a aquisição dos conteúdos da matemática ao trabalhar os números, espaço, formas desenvolvem-se na criança, a capacidade de analisar, questionar, refletir, procurar hipóteses e interferir sobre o que ela estará aprendendo. Segundo SMOLE (2010, p. 62) “a escola deve fazer a criança ir além do que parece saber, deve tentar compreender como ele pensa e fazer as interferências no sentido de levar cada uma a ampliar progressivamente suas noções matemáticas”. Os professores como mediadores no processo de ensino e aprendizagem devem trazer para sala de aula a matemática de forma lúdica.

As crianças pequenas já fazem perguntas como “quantos?” “Quando?”, isso já nos revela que já conseguem perceber e distinguir o sentido de tempo e quantidade, por mais que as perguntas e respostas não sejam pronunciadas de forma correta, pode-se considerar que a criança, desde o nascimento, está imersa em um mundo em que os conhecimentos matemáticos fazem parte.

2.2 Brincadeiras e Jogos

As atividades lúdicas para crianças de zero a 6 anos de idade têm um papel fundamental na estruturação do seu psiquismo, pois é através da ludicidade que elas desenvolvem não só a imaginação, mas também fundamenta o afeto, explora habilidade e as competências cognitivas. Daí a importância de entender quais brincadeiras que relacionam a matemática ensinada em sala de aula.

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. 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, 2010, p. 13).

A criança quando brinca e joga transforma sua realidade, e vive um momento de interação com o outro, brincando a criança se desenvolve e cresce em benefício, usando seu cognitivo, intelecto, seu físico, psicológico e noção espacial que se formam a partir da relação da criança com o espaço.

A definição de jogo para KISHIMOTO (2005) “se reflete a algo que não é fácil, pois cada um possui um entendimento em relação ao jogo, são diversos tipos de jogos, políticos, de adultos, crianças, animais, xadrez, adivinhas etc.”, ou seja, cada criança tem seu modo de compreender os jogos e brincadeiras, pois o seu desenvolvimento vale a partir do que é acrescentado em sala de aula.

Os jogos são necessários para a construção do conhecimento e do desenvolvimento da criança, porém deve ser proposto com intencionalidade com a mediação do professor. Para autora (KISHIMOTO, 2005) existe certa dificuldade em

encontrar para o jogo uma definição correta, 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.

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 têm o potencial de desenvolver certas habilidades matemáticas, proporcionando desenvolvimento, criatividade, iniciativa, um aprendizado interessante.

2.3 O Jogo de Amarelinha

Amarelinha também é conhecida como sapata, macaca, academia, jogo da pedrinha e pula macaco etc. constitui-se basicamente em um diagrama riscado no chão, que deve ser percorrido seguindo algumas regras que são estabelecidas. É uma brincadeira que desenvolve noções espaciais, e que serve como auxílio na organização do esquema corporal da criança. Ainda assim é possível encontrar populações infantis que não conheçam a amarelinha.

Brincar de amarelinha não é fácil para crianças que precisam coordenar muitas ações, jogar pedrinha, pular, lembrar de pegar a pedrinha, ir e voltar não pisar na linha, seguir a sequência numérica tudo leva tempo, pois a criança leva um tempo determinado para aprender brincar corretamente. Na brincadeira a criança sabe orientar-se, se deslocando de um lado para o outro, indo para frente, voltando para trás, usando as mãos, usando os pés, significa que ela desenvolve e utiliza sua inteligência corporal como resultado das interações realizadas entre ela e os elementos do meio onde brinca.

O brincar de amarelinha propicia o desenvolvimento de muitas habilidades e em especial da matemática: noções de números, medidas e geometria, contagem, sequência numérica, reconhecimento de algarismos, comparação de quantidades, além da avaliação de distância, avaliação de força, localização espacial, percepção espacial e discriminação visual.

Existem vários tipos de amarelinhas, aqui está em destaque a mais utilizada pelos professores que se nomeia como “amarelinha tradicional” Amarelinha tradicional: as crianças devem decidir a ordem dos jogadores, ficando a primeira com a pedrinha, cada jogador ao chegar sua vez, se coloca atrás da linha de tiro, de frente para o diagrama, e atira a pedrinha na casa 1, e começa a pular partindo da casa até o céu, pulando casa por casa em um pé só, só coloca os dois pés no chão quando houver uma casa ao lado da outra. Chegando até o céu o jogador volta pulando da mesma maneira.

A brincadeira de amarelinha propicia o desenvolvimento das crianças de várias maneiras, pois estimula a comparação entre as ações dos jogadores, apresenta comparações que podem estimular anotações gráficas, exige a pesquisa e descoberta da quantidade de força para lançar a pedra, exige a estruturação dos movimentos corporais, colabora no desenvolvimento e memorização da sequência numérica. (SMOLE; DINIZ; CÂNDIDO, 2010).

A brincadeira de amarelinha, apesar de ser uma brincadeira tradicional e que em muitos lugares faz parte do universo infantil, precisa de alguém que a resgate, necessita que outro (adulto ou criança) a apresente conforme as regras construídas pelas gerações anteriores. Se houver uma pessoa conhecedora dessa brincadeira, e no caso da instituição escolar o professor, ele poderá levar a criança a participar ativamente, pensando, descobrindo, inventando e procurando soluções para situações problemas, tornando o aprendizado da matemática mais prazeroso e significativo.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo abordou a problemática: se amarelinha usada é uma brincadeira lúdica que se torna uma ferramenta de ensino aprendizagem? Analisamos e concluímos que a amarelinha é sim uma das ferramentas para ensino e aprendizagem na educação infantil, pois através da brincadeira proposta no artigo os alunos desenvolvem noções de espaço, lateralidade, formas, cognitivos, formas, cores, quantidades, noções numéricas, reconhecendo os números.

O presente trabalho permitiu tirar diversas conclusões sobre o benefício da amarelinha, que ao brincá-la, usamos um método de ensino que deve ser utilizado pelos professores.

Com esta pesquisa pode-se verificar a real importância do brincar, a criança quando brinca desenvolve sua imaginação, percepção, pensamento e raciocínio além de melhorar sua vida social e emocional. A brincadeira é uma linguagem natural da criança, e é importante que esteja nas escolas desde cedo, para que o aluno possa se colocar e se expressar através das atividades lúdicas como jogos e brincadeiras, o brincar pode ser assumido como papel didático.

Pular amarelinha não é fácil para as crianças pequenas que precisam coordenar muitas ações: jogar a pedra, pular com determinados movimentos e posicionamentos dos pés, ir e voltar, lembrar de pegar a pedrinha, não pisar na linha, seguir a sequência numérica, tudo isso demanda tempo, pois não é de uma hora para outra que a criança começará a pular facilmente.

A brincadeira de amarelinha de uma forma satisfatória faz parte do cotidiano das crianças, especificamente das aulas das professoras em abordagem. Ao longo da pesquisa buscamos ressaltar que as brincadeiras desenvolvem a criança integralmente, transformando-a em um sujeito crítico e motivando-a para aprendizagem, a matemática encontra-se presente nos diferentes momentos da vida da criança, contribuindo para o seu ensino na Educação Infantil e dando-lhe base para os anos posteriores, pois a criança traz consigo conhecimentos prévios, que vão se modificando e se aperfeiçoando durante sua vida escolar.

É valorizando a ludicidade com forma de aprendizagem que desenvolvemos trabalhos e atividades importantes em sala de aula. Esse artigo contribuiu bastante para nossa formação pós-acadêmica. A observação é que esse estudo não se deve parar por aqui e sim continuar com novas e novas pesquisas abrangendo o ensino de matemática através da amarelinha.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

KAMI, Constance. **A criança e o número**. Campinas: Papyrus, 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. Cortez: 2005.

SMOLE, Katia Stocco et al. **Brincadeiras infantis nas aulas de matemática**. Ed. Porto alegre: Artmed: 2010.

CAPÍTULO 02: PANDEMIA, COVID 19 UM NOVO NORMAL NAS ESCOLA

5Lenilza Inácio

6Cristiani Santos Silva

7Alexandrina Maria Pereira de Farias

8Rosângela Aparecida Veronezi

RESUMO

O Artigo aborda uma reflexão do que vem ocorrendo nas Instituições Escolares com o novo normal pós-pandemia, os impactos trazidos pelo período de maior enfrentamento do Covid-19 que colocaram em evidência o processo de ensino e aprendizagem, seus avanços e fragilidades. A Pandemia infelizmente se apresentou como um fator que ampliou as disparidades econômicas e sociais que impactam a educação. Destaca-se também que em um curto espaço de tempo foram implementadas três modalidades: Ensino Remoto, Ensino Híbrido e Ensino Presencial, foram muitos os desafios enfrentados. Alunos, professores e outros profissionais ligados à educação tiveram suas rotinas alteradas. O excesso de trabalho e as precárias condições, a falta de treinamentos para os modelos de ensino emergencial foram grandes obstáculos para os profissionais da educação, principalmente para os professores. Dentre as dificuldades enfrentadas estão os fatores ineficientes da estrutura digital, que dificultam ainda mais a implementação de modelos alternativos. Por fim, fica evidente que a educação pós-pandemia terá grandes alterações nos seus pontos estruturais e socioemocionais. Destacando-se a Cidadania, Solidariedade e a Colaboração como pontos fundamentais para uma nova reestruturação escolar.

Palavras-chaves: Pandemia- Covid 19-Ensino Remoto- Ensino Híbrido- Ensino Presencial- Aprendizagem

5Licenciada em Pedagogia, UNOPAR Universidade Norte do Paraná. Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica e Educação Inclusiva/ Faculdade da Amazônia-FAMA. Educação Infantil e Series Iniciais do Ensino Fundamental / Faculdade de Tecnologia Equipe Darwin, FTED. Didática de Metodologia do ensino fundamental, médio e Educação de Jovens Adultos-EJA / Faculdade da Amazônia -FAMA. E-mail: lenilza_le@hotmail.com

6Licenciada em Pedagogia, UNOPAR Universidade Norte do Paraná. Especialista em Educação Especial Atendimento Educacional Especializado-AEE, UNISERRA - Faculdade de Educação de Tangará da Serra. E-mail: cristianasantosmariotti@hotmail.com

7Licenciada em Pedagogia / Ulbra Universidade Luterana do Brasil. Especialista em Educação Especial e Inclusão Faculdade / Integrada de Várzea Grande – FIVE. Psicopedagogia, Educação Infantil e Series Iniciais Faculdade / Integrada de Várzea Grande – FIVE. E-mail: alexandrinafarias@gmail.com

8Licenciada em Pedagogia / ULBRA Universidade Luterana do Brasil. Especialista em Ensino Lúdico: Faculdade UNINA. E-mail: veronezirosangela696@gmail.com

ABSTRACT

The article addresses a reflection of what has been happening in School Institutions with the new post-pandemic normal, the impacts brought by the period of greatest confrontation of Covid-19 that highlighted the teaching and learning process, its advances and weaknesses. The Pandemic unfortunately presented itself as a factor that expanded the economic and social disparities that impact education. It is also noteworthy that in a short period of time three modes were implemented: Remote Teaching, Hybrid Teaching and Classroom Teaching, there were many challenges faced. students, teachers and other professionals linked to education had their routines changed. The excess of work and the precarious conditions and the lack of training for the emergency teaching models were major obstacles for education professionals, especially for teachers. Among the difficulties faced are the inefficient factors of the digital structure, which make it even more difficult to implement alternative models. Finally, it is evident that post-pandemic education will have major changes in its structural and socio-emotional points. Citizenship, Solidarity and Collaboration stand out as fundamental points for a new school restructuring.

Keywords: Pandemic- Covid 19-Remote Teaching- Hybrid Teaching- In-person Teaching- Learning

1. INTRODUÇÃO

Este estudo é uma abordagem dos desafios enfrentado pelos profissionais da educação e pelos educandos durante a pandemia, esses reflexos já podem ser vistos nas primeiras avaliações diagnósticas de desempenho dos estudantes. Os números mostram que a pandemia provocou um grande estrago na aprendizagem escolar. Nota-se que a pandemia acelerou os problemas e acentuou as desigualdades sociais já existentes em nosso país. Diante disso, é essencial que as Políticas Educacionais criem condições para que esse impacto seja o menor possível, agilizando estratégias indo atrás de cada criança e cada adolescente que teve o seu direito à educação negado devido a vulnerabilidade social por parte de alguns grupos.

2. DESENVOLVIMENTO

O Brasil vive um momento muito importante. Após um longo período as aulas presenciais estão retornando gradativamente. As escolas tanto da rede pública quanto da privada, estão voltando a receber os estudantes. Estamos vivenciando e participando da reformulação do Plano Nacional de Educação (PNE) com a finalidade de direcionar esforços e investimentos para a melhoria da qualidade da educação no país. Com força de

lei, o PNE estabelece metas a serem atingidas nos próximos 10 anos. Com tantas mudanças este se tornou outro desafio que estamos enfrentando em um momento de tantas incertezas estamos planejando para mais dez anos como será o ensino no país.

Com o novo normal pós-pandemia, os impactos trazidos pelo período de maior enfrentamento do Covid-19 colocaram em evidência os processos de ensino e aprendizagem. Deparamos com uma realidade nunca vista pela sociedade atual, nunca vivemos uma paralização global na educação nem mesmo a guerra fechou as escolas, estamos vivenciando os países em conflito e as escolas continuam abertas. Esse vírus conseguiu parar a educação e fechar as escolas, sabemos que os impactos sofridos levarão muito tempo a ser reparados ou alguns levarão a vida toda. Se antes da pandemia as salas de aula já eram heterogêneas, com as desigualdades de acesso ao ensino remoto, os níveis de aprendizagem em uma mesma turma serão ainda mais diferentes.

Especialistas em educação em todo planeta se debruçam sobre os assuntos para traçar os caminhos e possibilidades a serem adotados neste momento e no futuro pós-pandêmico

Mesmo antes da Pandemia da COVID-19 já enfrentávamos o desafio de garantir a educação como um direito universal e de boa qualidade. A Pandemia infelizmente se apresentou como um fator que ampliou as disparidades econômicas e sociais que impactam a educação, especialmente em países em desenvolvimento.

Tivemos em um curto espaço de tempo três modalidades de ensino e os profissionais da educação não tiveram tempo de se preparar para nenhuma delas. Foram se adaptando conforme a situação, Ensino Remoto, Ensino Híbrido e Ensino Presencial, foram muitos os desafios enfrentados. Alunos professores e outros profissionais ligados a educação tiveram suas rotinas alteradas. O excesso de trabalho e as precárias condições a falta de treinamentos para os modelos de ensino emergencial foram grandes obstáculos para os profissionais da educação principalmente para os professores.

Dentre as dificuldades enfrentadas estão os fatores ineficientes da estrutura digital, que dificultam ainda mais a implementação de modelos alternativos. Em resumo todas estas mudanças em função da pandemia resultaram em uma grande defasagem na aprendizagem e quem mais sofreu com estas mudanças foram as fases iniciais, principalmente o período de alfabetização.

Atualmente se deparamos com alunos do 5º ano que ainda foram alfabetizados, eis a questão a luta por uma educação de qualidade como garantir esta qualidade? Para estes alunos que passaram de fase e outra pergunta quem vai parar para alfabetizar tais alunos? O futuro da educação, que está sendo desenhado e pensado hoje, precisa levar em conta a necessidade de recuperar o nível de aprendizagem dos estudantes. Que, em maior ou menor grau, foram prejudicados, o que fazer para sanar ou amenizar esse impacto?

O ensino a distância na Educação Básica durante a Pandemia de COVID-19, tanto no Brasil como no mundo, foi adotado por diversas instituições de ensino, que interromperam suas atividades presenciais para adotar as medidas de ensino emergencial online. Para isso, tornou-se necessário conhecer essa realidade em que várias estratégias são adotadas para enfrentar esta situação. Neste cenário, devastador que atravessamos tivemos que conviver com os desafios da mudança abrupta de suas rotinas laborais, a população tem enfrentado os maiores desafios deste século: mortes, desemprego, fome, dores, sequelas, medo, desigualdade e insegurança. Mas afinal, o que é híbrido? Para aprofundar no assunto vale apresentar o conceito que Moran (2015) traz para essa modalidade:

Híbrido significa misturado, mesclado, blended. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo, agora, com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo. Podemos ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, em múltiplos espaços. Híbrido é um conceito rico, apropriado e complicado. Tudo pode ser misturado, combinado, e podemos, com os mesmos ingredientes, preparar diversos “pratos”, com sabores muito diferentes. (MORAN, 2015, p. 22).

Nesse sentido deve-se combinar o método com o que a tecnologia tem a oferecer. Essa mobilidade pode ocasionar um conhecimento ilimitado, abrindo um leque para várias possibilidades. Ademais, é preciso abdicar das fórmulas ultrapassadas e dar lugar ao novo, à conectividade, onde o educando será o protagonista de seu próprio desenvolvimento intelectual, o que conseqüentemente lhe trará mais autonomia e liberdade. Assim sendo, Ensino Híbrido é:

[...] uma abordagem pedagógica que combina atividades presenciais e atividades realizadas por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs). Existem diferentes propostas de como combinar essas atividades, porém, na essência, a estratégia consiste em colocar o foco do processo de aprendizagem no aluno e não mais na transmissão de informação que o professor tradicionalmente realiza. De acordo com essa abordagem, o conteúdo e as instruções sobre um determinado assunto curricular não são transmitidos pelo professor em sala de aula. O aluno estuda o material em

diferentes situações e ambientes, e a sala de aula passa ser o lugar de aprender ativamente, realizando atividades de resolução de problemas ou projeto, discussões, laboratórios, entre outros, com o apoio do professor e colaborativamente com os colegas. (BACICH, NETO E TREVISANI, 2015, p. 14)

O Ensino Híbrido surge como uma proposta voltada para os anseios da sociedade vigente, e que nesse contexto, mescla o ensino presencial com o ensino online, utilizando-se de aparelhos tecnológicos digitais capazes de fazer com que as informações cheguem até ao receptor em questões de segundos. Agora a atenção não está mais centrada no professor, este será apenas um auxiliar, e não o transmissor do conhecimento. O foco aqui é o aluno e o que ele é capaz de aprender por intermédio dessas conexões, se posicionando de forma mais ativa e eficaz, se tornando um questionador e conseqüentemente, um pesquisador que vai atrás de respostas para suas indagações.

As aulas não presenciais foram a primeira opção utilizada por muitas escolas durante no início da pandemia. Mas é uma completa novidade para as escolas brasileiras. Os educadores tiveram que se adaptar ao novo modelo de ensino emergencial, aprendendo a lidar com a tecnologia a grosso modo pois não houve tempo para capacitação. Conforme surgia a necessidade os profissionais se reinventavam para suprir a demanda momentânea. Apesar de ser uma situação atípica, também trouxe inovações no formato das aulas. Quando já estávamos nos adaptando ao Ensino Remoto, veio o Ensino Híbrido uma modalidade de aprendizagem que mescla o ensino presencial com o virtual, ou seja, conta com aulas fora e dentro da escola:

O Ensino Híbrido surge então como método de ensino capaz de transformar a realidade e propor novas soluções ao fazer pedagógico, à medida que trabalha as mais diversas habilidades do aluno, tendo em vista utilizar-se da tecnologia como aliada no processo de desenvolvimento do ensino e aprendizagem. (Silva, Patrícia. Et.al pág. 95, edição novembro 2021)

Os autores ainda relatam que o Ensino híbrido traz consigo uma característica mais acentuada das vivências e do cotidiano das crianças em relação as ferramentas tecnológicas, integrando o ambiente online com o presencial:

[...] uma metodologia de ensino híbrida possivelmente terá um alcance maior e, muito provavelmente apresentará resultados melhores, uma vez que possibilitará diferentes enfoques para uma mesma situação de aprendizagem, de modo a contemplar uma maior gama de necessidades, isto porque envolve a utilização das tecnologias com foco na personalização das ações de ensino e de aprendizagem, apresentando aos educadores formas de integrar tecnologias digitais ao currículo escolar. Além disso, essa abordagem apresenta práticas que integram o ambiente online e presencial, buscando com que os alunos aprendam mais e melhor. (SILVA, 2017, p. 152).

O Ensino Híbrido surge como uma proposta voltada para os anseios da sociedade vigente, e que nesse contexto, mescla o ensino presencial com o ensino online, utilizando-se de aparelhos tecnológicos digitais capazes de fazer com que as informações cheguem até ao receptor em questões de segundos (FONTES; PEREIRA; LIMA, 2021 PAG.10) . Agora a atenção não está mais centrada no professor, este será apenas um auxiliar, e não o transmissor do conhecimento. O foco aqui é o aluno e o que ele é capaz de aprender por intermédio dessas conexões, se posicionando de forma mais ativa e eficaz, se tornando um questionador e conseqüentemente, um pesquisador que vai atrás de respostas para suas indagações. (FONTES; PEREIRA; LIMA, 2021 pag. 10)

Fica evidente que o modelo de ensino é muito mais amplo nesta nova proposta e que sobretudo se dará por meio da interação, neste ponto, complementam os autores supracitados:

[...] O papel desempenhado pelo professor e pelos alunos sofre alterações em relação à proposta de ensino considerado tradicional, e as configurações das aulas favorecem momentos de interação, colaboração e envolvimento com as tecnologias digitais (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 43).

Esta interação tão própria das tecnologias digitais é utilizada então em prol da educação. No que tange ao fazer pedagógico cabe ao professor estar atento as necessidades reais de aprendizagem e propor suas intervenções. No entanto, há que se ressaltar que o ensino híbrido exige do professor uma formação para trabalhar neste sentido e sobretudo uma reformulação dos espaços:

[...] O uso de tecnologias digitais no contexto escolar propicia diferentes possibilidades para trabalhos educacionais mais significativos para os seus participantes. Entretanto, não devemos esquecer do planejamento de propostas didáticas que busquem o “aprender a aprender”, o “aprender a fazer”, o “aprender a ser” e o “aprender a conviver”, pilares de uma proposta de Delors e colaboradores (1999), ou seja, da década de 1990, mas que ainda precisamos caminhar e refletir com a educação brasileira para que esses pilares sejam contemplados no nosso contexto escolar (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015, p. 41).

Nela, os alunos acessam um aprendizado que é considerado mais interessante, personalizado e eficiente. Outro desafio para os professores que tiveram que planejar aula presencial aplicar e em muitas regiões enviar para o aluno através de vídeo, por que nem todos alunos tinha acesso a aula virtual em tempo real. Mais uma vez o professor se desdobrou para contemplar a necessidade dos alunos e garantir o acesso aos conteúdos aplicados.

Mediante essa abordagem é possível incorporar ao currículo escolar tecnologias digitais que são propagadas na atualidade, na era da sociedade digital. O aluno, nessa categoria é o pesquisador, ele tem mais autonomia e atitude em relação à sua própria aprendizagem, podendo superar suas limitações. Já o professor, com o engajamento dos alunos, pode refletir mais sobre suas práticas pedagógicas e aprofundá-las, mostrando ao educando novas possibilidades para que ele se torne independente e se qualifique para o mercado de trabalho e para o exercício da cidadania. (FONTES; PEREIRA, LIMA, 2021 pag. 08)

Somos cientes dos impactos sofrido pela pandemia da covid 19 dentre os abalados pela crise sanitária global a educação foi a que sofreu maiores consequências, mesmo com o retorno presencial ainda há o medo da doença, da contaminação. Esses medos influenciam diretamente toda comunidade escolar, portanto tem que se lidar com níveis diferentes de ansiedade, pois as crianças trarão de casa toda uma bagagem do que vivenciaram e vivenciam desde o início da pandemia. A melhor forma de acolher os pequenos é ajudá-los a entender os próprios sentimentos, através de momentos de conversa, de escuta individual e coletiva. Não minimizar o sentimento da criança, zelar pela segurança e pela saúde dentro da escola trará para todos mais confiança e segurança.

Neste momento, a família devem ser os grandes aliados da escola, sendo essa aproximação fundamental para que tudo dê certo, tanto em relação aos cuidados necessários para que a pandemia se mantenha controlada, como para que as questões emocionais das crianças possam ser trabalhadas.

A escola deverá ser acolhedora, um lugar agradável para estar, por mais responsabilidades que se tenha dentro dela, o lúdico deve estar sempre presente, os jogos, a música, as brincadeiras, são fundamentais em qualquer situação, principalmente neste período delicado em que estamos vivendo.

Dentre os profissionais da educação o professor é uma figura fundamental, é o que está mais próximo fisicamente e emocionalmente da criança, é através dele que ela irá sentir-se segura e confortável. Este deve sempre estar atento ao comportamento de seus alunos, bem como ao desempenho escolar, e se necessário, juntamente com a família, encaminhar para profissionais que poderão ajudá-los

Recuperar a aprendizagem defasada nos dois últimos anos passa necessariamente por olhar para estudantes em todas as suas competências, em especial as relacionadas à persistência na solução de problemas, lidar com emoções e frustrações, ter empatia e confiança nas outras pessoas. A formação de professores é uma estratégia central para

garantir as melhores abordagens sobre esses temas. A política pública educacional terá que reunir lideranças de educação para refletir e compartilhar experiências de desenvolvimento profissional docente mais alinhadas à realidade do mundo contemporâneo, investir em capacitação urgente esse é o caminho mais eficaz para solucionar ou amenizar tais impactos destes momentos atípicos.

2.1 Cidadania

A cidadania sempre foi um conceito trabalhado na maioria das escolas. No entanto, os estudantes nunca tiveram a oportunidade de entender a real importância de boas práticas na sociedade como agora, em tempos de pandemia, este tema ficou em evidência, visto que vivemos de forma interconectada e não há mais ações e questões isoladas. Isso pode ser representado pelo uso de máscara, que faz com que o indivíduo se previna e também proteja quem está ao seu redor, bem como o respeito pelas medidas de segurança impostas pelos governantes de cada estado e municípios.

Nas escolas, será cada vez mais comum trabalhar situações que envolvam e incentivam boas práticas de cidadania. Com o entendimento da inter-relação entre as pessoas, é possível pensar o impacto das nossas ações em todos os níveis e contextos. Sem dúvida, isso poderá melhorar a atitude de todos os membros da comunidade escolar, fazendo da escola um espaço mais consciente e agradável.

2.2 Solidariedade

Alguns aspectos positivos que a pandemia resgatou um deles é a solidariedade durante a pandemia, muitas pessoas perderam os seus entes queridos e outras tantas perderam os seus empregos, tendo suas finanças abaladas. Isso pode ter causado traumas, preocupações, inseguranças e angústias para muitas famílias.

Diante disso, um importante valor social que vem sendo resgatado durante o alto pico de contaminação quanto a população em geral não media esforços para ajudar a quem realmente precisa. Um exemplo simples é das pessoas mais jovens que deixavam recados nos elevadores se oferecendo para sair para fazer compras para as pessoas que são do grupo de risco da corona vírus.

Bons exemplos de solidariedade podem e devem ser trazidos para dentro das escolas. A prática da empatia tende a ser maior entre funcionários, alunos e famílias, visto

que a pandemia deixa a lição de que todos nós podemos vivenciar momentos difíceis e, com a ajuda do outro, podemos passar por eles de maneira menos traumática.

2.3 Colaboração

Considerando o novo normal, o que inclui manter hábitos de prevenção até que seja de fato erradicado o vírus ou que a vacina contra covid-19, atenda toda população a colaboração é um dos valores essenciais para sociedade e que também deverá se expandir na educação.

Todos os indivíduos têm um papel na vida coletiva e a junção das forças e inteligências é indispensável para criar boas soluções. No que se refere à escola, essa mentalidade incentiva a união para a construção de um ambiente com maior participação de toda comunidade escolar.

Fica evidente que a educação pós pandemia terá grandes alterações nos seus pontos estruturais e socio emocionais. Ao entender as novas tendências, o profissional saberá como aplicá-las conforme as peculiaridades da escola, proporcionando aos alunos um ambiente escolar adequado aos novos tempos.

Precisamos adaptar a escola ao novo cenário de educação. Sendo assim verificou-se que a pandemia resgatou valores, hábitos que estavam adormecidos. Considerando o novo normal tornam-se necessárias práticas e metodologias inovadoras. Com certeza um grande aprendizado surgiu durante o período que ainda estamos vivenciando, pois sabe-se que ainda não foi vencido o vírus e apenas está ocorrendo a adaptação ao novo normal onde as regras de segurança são essenciais, principalmente na educação local onde os valores são aplicados de maneira organizada

3 CONCLUSÃO

Em termos pode-se concluir que a pandemia trouxe grande prejuízo tanto econômico, social e principalmente educacional, porém foram vivenciados momentos de muito aprendizado. Os professores principalmente tiveram que aprender a lidar com a tecnologia de forma inesperada, com as modalidades emergenciais aplicadas, os alunos que também tiveram que desenvolver as atividades propostas de forma on-line, as famílias que tiveram um papel fundamental neste processo, tornando o aprendizado mais significativos. Com o retorno das aulas presenciais deparamos com a defasagem na

aprendizagem, resta agora correr atrás do prejuízo e torcer para que o vírus seja literalmente erradicado, para que as rotinas sejam retomadas sabendo que a pandemia trouxe novos hábitos, novas regras que acompanharão os seres humanos por muitos anos ou para a vida toda.

4 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello (org). **Ensino Híbrido: personalização e Tecnologia na Educação**. Porto Alegre: Penso. 2015.

FONTES, Débora Fernandes. PEREIRA, Joelson Santos. Silva. LIMA, Rosemary Silva. **Ensino Híbrido na Educação Básica das Instituições Públicas: Contribuições E Desafios**. Entre O Conhecimento E A Experiência: Caminhos Para Uma Educação De Qualidade! Ananindeua: Itacaiunas 2021

MORAN, José Manuel. [Coleção Mídias Contemporâneas. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II**] Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015

SILVA, Edson Rogério. **O Ensino Híbrido no Contexto das Escolas Públicas Brasileiras: Contribuições e Desafios**. Revista Porto das Letras, Vol. 03, Nº 01, p. 151-164. Estudos Linguísticos. 2017.

SILVA, Patrícia. PAULA, S. C. C. SANTOS, S. LUZIANO, E. R., **Ensino Híbrido: Perspectivas e Possibilidades** SCIENTIFIC MAGAZINE - Ano: XXI, V. 15. -Nº 137/novembro- 2021

CAPÍTULO 03: A AÇÃO TRANSFORMADORA NO ESPAÇO EDUCATIVO INFANTIL

9 Joailde da Silva

RESUMO

Este trabalho faz parte de um projeto com a temática “A ação transformadora no espaço educativo infantil”, para propiciar a reflexão e sistematização transformadora das ações, assim como o norteamento para as situações corriqueiras que podem vir a surgir no espaço educativo onde a criança é o principal agente receptor de um aprendizado que deve ser comprometido, com um currículo voltado a sua especificidade. Trata-se de um estudo descritivo e reflexivo, com bases na ação da função de coordenação pedagógica desenvolvida na Creche Municipal Jamil Boutros Nadaf no município de Cuiabá-MT. Os dados demonstrados se deram a partir de experiências vivenciadas, no percurso dos anos de dois mil e doze e dois mil e treze, onde foram apontados os desafios e os avanços. Apresenta a fundamentação teórica que contribuiu para nortear as mudanças ocorridas, que resultaram na melhoria para o ensino aprendizagem das crianças matriculadas neste espaço infantil, sob a ótica da gestão democrática.

Palavras-chave: Desenvolvimento Integral - Ensino/aprendizagem- Gestão democrática

ABSTRACT

This work is part of a larger project by pedagogues with the theme "The transforming action in children's educational space", to provide reflection and transforming systematization of actions, as well as guidance for the everyday situations that may arise in the educational space where the child is the main receptor agent of a learning that must be committed, with a curriculum focused on its specificity. This is a descriptive and reflective study, based on the action of our pedagogical coordination function developed at the Municipal Daycare Jamil Boutros Nadaf in the municipality of Cuiabá-MT. The data shown were based on our lived experience, in the course of the years two thousand and twelve and two thousand and thirteen, where the challenges were pointed out, the theoretical foundation on which we base ourselves and which contributed to guide the changes that occurred, which resulted in an improvement in the teaching and learning of children enrolled in this children's space, from the perspective of democratic management.

Keywords: 1. Integral Development 2. Teaching/learning 3. Democratic management

9Licenciada em Pedagogia, UFMT /Universidade Federal de Mato Grosso/NEAD. Especialista em Educação Infantil e Especial, FAE/ Faculdade das Águas Emendadas. E-mail: zozaavlis@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho foi elaborado como exigência para finalizar os estudos e reflexões realizadas no curso de formação para os profissionais que atuam na função da Coordenação Pedagógica Escolar.

No que diz respeito ao coordenador (a) a Proposta Pedagógica para a Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação enfatiza que,

Este é responsável pela coordenação e sistematização, em nível coletivo de documentos que explicitem, registrem, avaliem e concretizem o plano de trabalho e projeto pedagógico da UEI, acompanhamento e orientação dos educadores e familiares, trabalho integrado com a direção/SME/colaboradores, deve propor e se envolver em processos de formação e em serviço e fora, orientar o trabalho incluindo a família das crianças, tanto como elemento de avaliação do desenvolvimento da aprendizagem infantil, como parceira nas atividades pedagógicas propostas. Cuiabá (2009, p.37).

Deste modo, compreende-se que esta função vai além de uma simples articulação com toda a equipe gestora, mas também de pesquisar, estudar para enriquecer a formação tendo como instrumento orientador educativo o Projeto Político Pedagógico, da instituição da qual faz parte.

Assim, para subsidiar a prática e por considerar necessária a busca para a formação voltada ao crescimento profissional, de modo a aperfeiçoar cada vez mais e tornarmos uma multiplicadora com embasamento teórico e prático que foi desenvolvido os estudos.

Acrescenta-se que a experiência apenas acaba de nascer, pelo fato de que há apenas dois anos trabalhamos nesta função, o que se compreende que necessitamos de muitas trocas, reflexões e conhecimento, para assim se tornar profissionais qualificadas em nosso local de trabalho.

A experiência ocorreu na primeira etapa da Educação Básica na Creche Municipal Jamil Boutros Nadaf, espaço este, que visa o atendimento infantil, cuja faixa etária compreende crianças de 02 dois a três 03 anos e onze 11 meses.

Diante disso, o objetivo deste estudo descritivo é propiciar uma conjuntura, entre a reflexão e a sistematização transformadora das ações, assim como o norteamo para as situações corriqueiras que podem vir a surgir no espaço educativo onde a criança é o principal agente receptor de um aprendizado que deve ser comprometido, com um currículo voltado a sua especificidade.

Ao falar acerca do Currículo Educacional, Lima diz que:

A função da escola, da docência e da pedagogia vem se ampliando, à medida que a sociedade e, sobretudo, os educandos mudam e o direito à educação se alarga, incluindo o direito ao conhecimento, às ciências, aos avanços tecnológicos e às novas tecnologias de informação. Mas também o direito à cultura, às artes, à diversidade de linguagens e formas de comunicação, aos sistemas simbólicos e ao sistema de valores que regem o convívio social, à formação como sujeitos éticos. (2007, p.13)

Assim entende-se a importância desta ação pedagógica, no espaço em que a criança passa grande parte do seu tempo, o qual deve ser complementado com práticas voltadas a uma aprendizagem, onde a cultura esteja presente assim como as diversas linguagens, as quais fazem parte dos direitos deste cidadão, em início de carreira vital e educacional.

Diante deste contexto é que se faz necessário à construção deste documento que vem demonstrar as proposições consideradas assertivas por teóricos, tanto na função de coordenadora pedagógica como do professor em sala, de forma que sejam respeitados os direitos desta faixa etária atendida.

Apresenta-se em três partes, sendo que a primeira descreve o dia a dia do trabalho realizado na função da coordenação pedagógica, assim como os principais desafios, as dificuldades encontradas e os elementos facilitadores vivenciados durante este percurso. Na segunda parte destacam-se as contribuições teóricas que foram conhecidas no decorrer do curso e que favoreceram uma ação, embasada por estudiosos que muito contribuem, com a esfera do coordenador (a) pedagógico. Já a terceira parte é apresentada as possíveis mudanças a partir das reflexões entre teoria e prática organizadas nos estudos.

2-OS DESAFIOS QUE CONTRIBUÍRAM PARA AS TRANSFORMAÇÕES NO ESPAÇO INFANTIL

Falar do cotidiano do coordenador pedagógico é ir ao encontro, as situações adversas e favoráveis que surgiram no percurso desta função, em uma instituição infantil.

Para tanto, para dar início a nossa função em 2012, na Creche Municipal Jamil Boutros Nadaf, local em que eu não havia tido um contato anterior, fez-se necessário à construção de um diagnóstico inicial, a pedido da Secretaria Municipal de Educação (SME), onde pudemos identificar quais os pontos positivos e negativos dentro deste espaço.

A princípio, entre os pontos negativos pudemos verificar que o número de crianças dentro das salas, era bastante alto o que dificultava o trabalho de todos. Em um destes referidos espaços, mais precisamente no jardim II tinham exatas cento e duas crianças matriculadas e uma média de noventa frequentes diariamente, já na sala do jardim I, o número de matriculadas era de oitenta e cinco e setenta frequentes. Vale lembrar, que ambas são as únicas existentes, para prestar atendimento e cada uma conta com um espaço referente a 60 metros quadrados.

A esse respeito, a Proposta Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá (SME) enfatiza que, para cada sala de atividades recomenda-se no mínimo 1,50 metros quadrados por criança de até 03 anos (Cuiabá, 2009 p.68).

Diante disso verifica-se que o número foge completamente ao considerado adequado por este documento, que segue aos demais dos entes federados, criados para propiciar um espaço com atendimento infantil, que promova o desenvolvimento e aprendizagem de modo prazeroso e saudável.

Para compreender esta atual situação, em diálogo com o diretor, este atribuiu o alto número de matrículas à inexistência de outras instituições que visam atender a faixa etária de dois a três anos e onze meses, nesta comunidade numerosa e carente.

Mesmo com essa justificativa nota-se que este número não garantia um mínimo sequer de qualidade, pois eram constantes as mordidas, os acidentes e reclamações, por parte das famílias, as quais buscavam explicações para as ocorrências, neste espaço o qual deve cuidar/educar de modo a resguardar a criança, de todo tipo de violência.

Diante do exposto, desde a nossa inclusão neste espaço, iniciamos uma política que buscasse uma forma de reduzir este número de matrículas, deste modo na medida em que havia a saída de uma criança, não se abria mais nenhuma vaga. Além disso, foi inaugurado ainda nos meados de 2012 um novo espaço infantil nas proximidades, o que contribuiu para a transferência de algumas crianças matriculadas tornando a demanda real mais dividida em um espaço melhor.

Atualmente, conta-se com um número total de 110 crianças, que ainda não é considerado adequado, para um espaço que tem a capacidade de atender 88, mas já oferece um pouco mais de cidadania aos matriculados na instituição.

Faz-se necessário mencionar que o número de crianças matriculadas era apenas um dos problemas encontrados. O outro diz respeito a um trabalho pautado por um planejamento pedagógico irregular, elaborado por pouquíssimas educadoras e que não se dava com bases em um currículo inserido em projetos interdisciplinares e em um Plano Anual.

Sem um direcionamento efetivo e educativo, o trabalho nesta creche se predominava mais pelo cuidar, onde as crianças não tinham muito acesso a atividades no espaço externo, pelo fato de que o mesmo não fornecia segurança, era bastante úmido, alagado e com entulhos de sobras de construção. O único espaço externo utilizado era apenas o parque, onde raramente as crianças brincavam em horários em que o sol não estava tão forte.

Devido a isso, os pequenos ficavam grande parte do tempo assistindo vídeos televisivos, dentro das salas abafadas pela ausência de ventilação adequada e por uma concentração numerosa de educadores/crianças no mesmo espaço. Outro aspecto relevante era o fato da instituição infantil se apresentar com um cenário voltado mais ao assistencialismo do que educacional pela grande maioria de educadoras. As poucas que faziam o planejamento descreviam somente uma atividade diária, por desconhecer a importância das interações e do brincar em diferentes espaços, que propiciam uma aprendizagem prazerosa da criança.

A esse respeito, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) define que:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, v I, 2010, p.18).

Verificamos com isto, que as práticas pedagógicas realizadas com a criança, não podem fugir do que rege este documento, que orienta as interações com adultos e com crianças de diferente faixa etária, como forma de promover as trocas sociais e culturais. Da mesma maneira, ocorrem com as brincadeiras, nas quais a criança cria, explora, interage, resolve situações, estabelece regras o que resulta na apropriação do conhecimento e consequente desenvolvimento.

Diante desse contexto, para promover uma prática pedagógica que vá de encontro à proposta federal mencionada acima e voltada à dualidade cuidar e educar, inicialmente articulou-se a elaboração juntamente com as educadoras do Plano Anual e nele inseriram-se os quatro projetos bimestrais, que foram desenvolvidos durante o ano de 2012. Já no ano de 2013, os projetos foram elaborados no decorrer do ano, após a observação realizada para identificar a necessidade e interesse de aprendizagem da criança.

A metodologia com o projeto, o qual pode ser compreendido, como um plano de trabalho intencionado por um cunho educativo, que parte de situação problema visando diferentes dimensões de aprendizagem, e sua duração varia de acordo com o objetivo da faixa etária das crianças.

Para Bassedas et al (1999), projeto é uma abertura para possibilidades amplas de encaminhamento e de resolução, envolvendo uma vasta gama de variáveis, de percursos imprevisíveis, imaginativos e criativos, acompanhados de flexibilidade e organização. Desta forma, planejar para crianças desta faixa etária requer que o educador tenha uma observação apurada de meios e estratégias, que fará desta ação metodológica possibilidades de estabelecer relações ampliando as suas práticas sobre determinado tema.

Assim, o trabalho com projetos visa garantir e promover um atendimento digno, com qualidade e que contribui no processo de ensino-aprendizagem, o que é fundamental, para que se tenha uma ação pedagógica voltada para o desenvolvimento integral da criança em todos os aspectos. A garantia dessa qualidade depende, em grande parte, dos objetivos do trabalho pedagógico desenvolvido pelo educador.

Cabe ressaltar que, estes projetos mencionados foram trabalhados na creche, através de planejamentos diários, elaborados em cima de croquis sugerido pela Secretaria Municipal de Educação (SME), neste modelo propicia-se elencar atividade educativa em cada momento da rotina, como na hora da acolhida, lanche, criatividade, banho, almoço, sono etc.

Com relação a esta ação interdisciplinar, o Referencial Curricular para Educação Infantil diz que:

O sentido do educar, na Instituição Infantil, significa propiciar situações de aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o

desenvolvimento das capacidades infantis de relações interpessoais, de ser e estar com os outros, em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, vol. I, 1998, p.23).

Verifica-se com isto que há a necessidade de que as crianças possam participar de todas as ações educativas desenvolvidas, através de um processo rico em interações e construções de conhecimentos significativos. Propiciar estas reais condições de aprendizagem para crianças de dois a três anos dentro de um processo que envolva o cuidar e educar significa propiciar atividades onde haja situações de brincadeiras, educação e cuidados, orientadas pelos adultos de forma integrada.

Vale lembrar que todo este trabalho atualmente está inserido no Projeto Político Pedagógico da creche, o qual no período da nossa entrada se encontrava, em construção na sua primeira versão, mas com ações voltadas mais para o ensino fundamental, o qual distanciava completamente da primeira etapa da Educação Infantil, fase esta que atendemos. Além disso, encontrava-se de retorno a creche, conforme orientação da Secretaria Municipal de Educação (SME), para correção dos equívocos.

Ao evidenciar estes equívocos, envolvemos juntamente com as educadoras e direção e alguns membros da comunidade, para transformar o documento, que deve ser pautado por referenciais que propiciem compreender a qualidade no cuidar e educar, assim direcionar metas que forneçam melhoria no trabalho com as crianças e aumentar positivamente as possibilidades de conquistas dos novos desafios, no que diz respeito à Educação Infantil.

Deste modo, para a construção desta Proposta Pedagógica, partimos de um repensar sobre a prática educativa desenvolvida, nos embasando nos teóricos e nas ações educativas internas. Procuramos com isso, considerar as especificidades da instituição, que atende famílias na sua grande parte carentes e de diferentes escolaridades e constituição familiar.

Através desta construção, procuramos desenvolver uma identidade própria, baseada numa ação educativa consistente e participativa. A prática a ser realizada, será embasada em teorias orientadoras da educação infantil, visando assim à construção de um espaço de convivência que possibilite o cuidar e educar, a reelaboração de conhecimentos e de transformação social que garanta os direitos fundamentais da criança com práticas que integrem os aspectos físicos, emocionais, afetivos e cognitivos.

A intenção maior desse documento é ter um referencial de qualidade, necessário para a fundamentação pedagógica no trabalho executado na creche. Nele estão inseridos o pensamento e a proposta de trabalho dos profissionais da creche em resposta às necessidades e aspirações dos seus usuários. Está em conformidade com os Parâmetros Curriculares Nacionais Para Educação Infantil (PCNEI), orientados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Assim, esse projeto vem situando e orientando os trabalhadores da Creche “Jamil Boutros Nadaf” quanto aos procedimentos essenciais na sua ação educativa. Deste modo, este trabalho hoje representa uma consistente e significativa contribuição dos profissionais deste estabelecimento educativo.

Cabe acrescentar, que todas as mudanças que realizamos durante a nossa atuação na coordenação pedagógica não se deram em uma simples ação, implicou em vários enfrentamentos pessoais e coletivos. Mas se fez necessário, para a melhoria na qualidade do processo de aprendizagem das crianças, assim como para a construção de um grupo de educadores que passou a ser articulado e embasado teoricamente.

Vale lembrar também, que esta articulação e ampliação do conhecimento foi fruto também da formação continuada em serviço, onde realizamos encontros semanais, em que no momento o qual discorria, cada membro da equipe era oportunizado a apontar a sua dificuldade, para lidar com determinada situação em sala. Tais aflições eram resolvidas e superadas, no decorrer das discussões dos textos, cujos teóricos propõe estratégias, para melhorias durante a realização do trabalho com as crianças, além disso, havia as sugestões para o próximo momento e trocas de experiências entre o grupo de educadores lotados no espaço.

Em suma acrescentamos que, todo o cotidiano da creche passou por alterações que provocaram a mudança e a postura dos envolvidos para garantir os direitos e o desenvolvimento integral de todas as crianças, de modo a tornar a creche um espaço possível em que todas as crianças construam conhecimentos, desenvolvam suas habilidades emocionais, sociais, intelectuais, físicas, éticas e afetivas, e, se tornem cidadãos conscientes de seu papel na sociedade e no mundo.

2.1 . Fundamentos para o Exercício da Prática Pedagógica

Após demonstrarmos os principais desafios encontrados e as transformações as quais foram lentamente alteradas, durante a nossa atuação como coordenadora pedagógica, acrescentamos aqui as contribuições para este exercício que se deu a luz de teóricos conhecidos no decorrer do curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, promovido pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

O curso trouxe uma gama de orientações, que nos possibilitaram fazer da prática em questão, algo pautado por bases descritas por estudiosos que preocupados com a melhoria da qualidade no ensino revelam reflexões, para agir e pensar na atuação pedagógica desenvolvida na educação básica e nos outros níveis de ensino oferecidos no espaço educativo.

Ao referirmos acerca dos níveis de ensino, queremos dizer que a instituição educativa fornece vagas, ao indivíduo independente da sua cor, raça, credo, cultura, potencialidade física e psicológica.

A esse respeito Cury (2002) afirma o que diz a Constituição Federal,

A educação é 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. (2002, p.170).

Com este direito pautado em lei, percebe-se que desde o nascimento todo cidadão tem o direito de fazer parte de um grupo social, mais precisamente de uma educação que dá início as demais, a primeira etapa do ensino básico, neste momento ela tem o objetivo de promover o desenvolvimento integral. Além disso, esta etapa que é de responsabilidade principal do município tem como princípio orientador propiciar uma formação pessoal e social da criança.

Diante deste contexto, esta inserção também poderá propiciar o preparo para prosseguir com os estudos deste cidadão de direito, que poderá se engajar em uma função futura a qual lhe dará permitirá a vivencia sadia em um coletivo, em que se almejam progressos.

Esta intenção por parte dos criadores, responsáveis por estes acréscimos educacionais vem de pronto, pensar em reduzir a desigualdade social no país, a qual

fomenta a violência e outros fatores que de nada se somam ao considerado positivo e de qualidade pela sociedade.

Para tanto é certo de que, a educação provoca a mudança de um povo e de seu entorno, mas também é correto afirmar que o espaço educacional deve estar preparado, para ser um indicativo propositivo de referência de ensino.

Deste modo, falar do espaço educativo faz-se necessário lembrar, que ele é feito por vários elementos, assim a sua qualidade social depende do funcionamento de todos os seguimentos entre eles, professores/crianças/horários/regras/atividades pedagógicas/aprendizagem. Diante disso, se este tiver embasado por uma organização espacial adequada e com profissionais, que se apresentam comprometidos com o processo ensino aprendizagem, este será simbolizado por uma condição mais elevada, no âmbito educacional.

Alicerçando a esta resultante mencionar-se-á que, a aprendizagem adquirida pela criança, apresenta-se como um dos principais fatores para se equiparar a qualidade e a democracia dentro de um espaço educativo.

Ainda, todos os profissionais da unidade que são os responsáveis pela mediação do ensino, são os determinantes desse fracasso ou do sucesso do matriculado. Tendo em vista, que estes é que devem investir e insistir em um currículo cujas metodologias pedagógicas, permitam que o aluno independente da sua singularidade, faixa etária aprenda de forma tranquila, prazerosa, em um espaço que lhes garanta acesso e permanência e a construção da sua cidadania.

A esse respeito, LIMA é enfático ao falar que,

{...} A escola é um espaço de ampliação da experiência humana, devendo, para tanto, não se limitar às experiências cotidianas da criança e trazendo, necessariamente, conhecimentos novos, metodologias e as áreas de conhecimento contemporâneas, o currículo se torna, assim, um instrumento de formação humana. (2007 p.19)

Conforme o que se verifica acima, compreende-se a necessidade de uma ação curricular inovada pelos responsáveis, de modo que a aprendizagem aconteça universalmente, através da interação entre professor/aluno. O professor necessita ter consciência que a aprendizagem é construída através dessa interação, onde seu papel é de atuar como um mediador nos mais diferentes contextos e que o autoritarismo em sala,

retira a possibilidade do exercício dessa autonomia, liberdade e cidadania do sujeito que aprende.

Ao compreender isto, partimos para a abrangência de um posicionamento democrático para a formação humana, onde toda criança independente da sua diversidade, passa a ter acesso aos instrumentos, culturais e ao conhecimento. Ao falar acerca da diversidade, enfatizamos também que cada criança é única no quesito identidade e é diversa, com relação a sua ação e percepção de mundo.

Para tanto, este atendimento educacional inclusivo torna-se uma ação, que veicula uma articulação de saberes principalmente por parte do professor, que deve aprender a ensinar a todos, de forma que o resultado seja positivo nas avaliações da criança, instrumento em que se observa o seu ganho alcançado durante determinado período.

No que tange a esta ação avaliativa, faz-se necessário dizer que ela tinha tradicionalmente por função medir/comparar o índice de aprendizagem da criança, atualmente ela se consagra por considerar os progressos e não o que deixou de aprender. Essa nova forma de avaliar foi palco de muita luta durante muitos anos, assim ganhou força com pensadores, que viram a necessidade de dar um novo significado a esta prática, intuindo pela busca do resgate da orientação da aprendizagem e conseqüentemente também, o estímulo da criança para a busca de conhecimento.

Ainda a esse respeito, reitero que ela pode ocorrer no dia a dia, levando-se em consideração o que a criança consegue desenvolver sozinha, mas também necessita ser sistematizada, para ter um valor considerado legal, pelo órgão competente.

Diante disso, concorda-se com Souza que diz que,

A finalidade principal do processo avaliativo é o fornecimento de informações sobre o processo pedagógico, as quais têm por fim permitir aos agentes escolares decidir sobre as intervenções e redirecionamentos que se fizerem necessários, ante o projeto educativo definido coletivamente e comprometido com a garantia da aprendizagem do aluno. (1986 p.113).

Praticar este modelo avaliativo é extremamente válido, apesar de ser um desafio que vem sendo construído e contribuindo para que o espaço educacional seja democrático propiciando assim ao discente, de ter o direito de exercer a sua cidadania de modo crítico e participativo.

Identificamos com isto, que se os resultados apontarem para uma baixa aquisição de conhecimento significa que nem todos os matriculados tiveram os seus direitos de aprender garantido, o que se deve servir de reflexão do corpo educacional, para que assim busquem novas estratégias no que tange ao ensino/aprendizagem. Esta busca pode ser encontrada através de capacitações e até mesmo, na formação continuada em serviço, onde o coordenador juntamente com demais profissionais realiza estudo, que possibilita a abertura de espaço, para a abordagem de diferentes assuntos que, na sua maioria visam contribuir durante trocas discursivas, solução para as situações adversas ocorridas no cotidiano educacional.

A esse respeito Lima et ali (2007), diz que o coordenador pedagógico deve sensibilizar seu saber-fazer de maneira a não uni lateralizar as tomadas de decisão, como se tivesse todas as respostas para os encaminhamentos pedagógicos e resoluções de conflitos que inquietam a equipe docente.

Concordamos com esta fala, por considerar que durante os estudos ocorrem às trocas de experiências entre o grupo de professores, que são vivenciadas no cotidiano escolar, o que significa dizer que o coordenador deve oportunizar esta ação e não direcionar apenas os seus conhecimentos práticos adquiridos no decorrer da sua atuação escolar.

Elencamos também, que todo o processo educacional exposto deve se pautar, no documento Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada Instituição que necessita de uma identidade própria, orgânico onde seus trabalhos se baseiam em projetos, conforme a necessidade de sua realidade escolar e da comunidade local, como meio de se exercer a gestão democrática e participativa, entre todas as partes envolvidas, para que juntas construam um espaço educacional significativo. Ainda, este referido documento pode ser alterado, conforme necessidade de mudança, mas se faz preciso que toda a comunidade seja comunicada com antecedência, para que possam se fazer presente e colaborar com indicativos para melhoria da prática no âmbito educacional a qual faz parte.

2.2 . O Coordenador e o Espaço de Transformação

Compreendemos aqui, que a ação do coordenador pedagógico se apresenta de fundamental importância, para a obtenção de sucesso na realização do trabalho junto à criança no espaço infantil, assim este fazer deve ser carregado de reflexões e bases

teóricas. Com bases neste discorrer, temos procurado desenvolver ações em que se sustentem metodologias de trabalho inovadoras, que sirvam para gerir um processo rico, de modo mais contextualizado e democrático.

Diante desta propositura, entendemos que o curso de especialização em Coordenação Pedagógica, nos proporcionou um amadurecimento e melhor compreensão de ações pedagógicas e políticas que promovem mudanças educacionais significativas no espaço escolar.

Assim, na creche instituição social e educativa este trabalho passa por um processo de metamorfose constante, entre estas transformações elencamos os diversos meios de comunicação que devem se fazer presente, no sentido de informar os pares em que se incluem funcionários, pais e comunidade, acerca das ações conduzidas no interior deste espaço.

Cabe ressaltar que essas formas comunicacionais que são concebidas como Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC). De acordo com o Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação (2003), o TIC envolve a aquisição, armazenamento, processamento e distribuição da informação por meios eletrônicos e digitais, como rádio, televisão, telefone e computadores, entre outros.

Esta inclusão faz parte de uma prática que irá derivar na composição de uma infinidade de equipamentos informativos tecnológicos, interligados com a mídia e telecomunicação, os quais permitem a possibilidade de integração entre todos, no espaço de ensino aprendizagem.

Mas para promover a tão sonhada melhoria neste espaço de ensino, é fundamental que a educação seja concebida como estratégia política contra a desigualdade em todos os aspectos, que ela seja promotora da cidadania, reconheça as diferenças de modo a evitar práticas discriminatórias, respeite a expressão da pluralidade cultural, ética e religiosa. Com bases nessa explicitação é que devemos pensar a educação pública e gratuita, promovendo um currículo adequado, um planejamento atrativo, uma metodologia em que todas as ações educativas sejam postas em prática, junto às crianças.

Promover esta melhoria educacional exige medidas e ações que promovam de fato um resultado positivo coerente e não apenas quantitativo como exemplo, desenvolver

estratégia atrativa e diversificada que garanta o acesso e a permanência da criança na instituição educativa como também a valorização profissional que alavanque a carreira dos profissionais.

Salientamos também que, as mudanças salariais ocorridas são frutos das Políticas Públicas relativas à educação, mas que ainda não condizem com a adequada para a categoria. As outras que dão sustentação ao alunado se firmam pela colaboração da União, do Distrito Federal, do Estado, do Município e dos Gestores, de modo a considerar a concepção de criança, de educação, de aprendizagem, e dos fatores econômicos culturais, e sociais de cada região. Esta proposição vem de pronto garantir um atendimento com mais propriedade à criança concebendo-a como cidadã, em um espaço em que ela seja oportunizada a desenvolver e aprender com respeito às especificidades do mundo infantil independente da sua história, singularidade, origem, cultura e do meio social em que vive, tendo assim os seus direitos sociais garantidos, conforme a Constituição Federal de 1988.

Assim como a educação, a assistência social e a saúde passam a ser compreendidos como direito social de todos, esses indicadores representam as Diretrizes de uma educação inclusiva que considera a diversidade humana rica e fundamental, para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Vale lembrar que, somente estas leis e os direitos promulgados aos cidadãos não garante por si só a qualidade, cabe à escola o dever de ensinar e garantir a aprendizagem das crianças, jovens e adultos. Portanto, para respaldar esta ação é imprescindível a inserção da gestão democrática na instituição, onde o conselho escolar (CEC) ou o Conselho de Unidade de Creche (CUC) seja atuante e possa contar com a participação ativa da comunidade, família e dos educandos durante o processo educacional.

Com bases neste pensamento, BORDIGNON et ali GRACINDO diz que

{...} A Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDB), definem que os sistemas de ensino devem estabelecer normas para o desenvolvimento da gestão democrática nas escolas públicas de educação básica e que essas normas devem estar de acordo com as peculiaridades de cada sistema e, segundo, garantir a “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola”, além da “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”. (2004, pg.147)

Nesse sentido, faz-se necessário mencionar que, o coordenador pedagógico é um dos membros desta ação e tem papel preponderante juntamente com outros componentes

da equipe gestora, para a instauração desta gestão democrática no espaço educativo de maneira articulada com o Conselho de Unidade de Creche (CUC). Partindo-se do princípio que isto leva ao fortalecimento da gestão de uma maneira ativa, compromissada com o desenvolvimento da unidade.

Ainda, documentos como o Projeto Político Pedagógico (PPP), regimento fazem parte dessa ação democrática tem no seu ponto de partida, a elaboração com a participação de todos, mas principalmente do coordenador pedagógico a quem compete articular de modo, a sensibilizar os educadores, as famílias, a comunidade e todos os profissionais para o envolvimento da construção conjunta e objetivando assim a transformação na unidade.

Ao falar acerca dessa transformação institucional, elencamos que esta articulação leva o coordenador a superar uma das barreiras, entre o considerado real e o possível com vistas a construir ações conjunta, pautadas por objetividades necessárias para o cotidiano em que fazem parte corpo funcional, alunos, pais e comunidade. Esta função a todo o momento apresenta novos desafios, os quais têm chegado ao campo educacional de uma forma que conduz a reflexão, juntamente com a comunidade para a busca de soluções.

Diante deste contexto, o coordenador para cumprir com o propositivo da formação humana transformadora, em que o cidadão se configure pela análise crítica, participativa, democrática, ideológica perante a sociedade, requer que os professores estejam aptos através de cursos de capacitação, formação continuada em que se complementem os seus anseios na área em que presta um atendimento, que deve ser proposto pela dialética reprodutora e transformadora qualitativamente da sociedade e da cultura, de forma sócia interativa.

Com bases nesta ideologia é que se fundamenta Cury quando enfatiza que,

A qualidade supõe profissionais do ensino com sólida formação básica, aí compreendida o domínio dos métodos e técnicas de ensino e o acesso à educação continuada, presencial ou à distância. Os profissionais da educação, dada à disponibilidade de informações cada vez mais rápidas e disponíveis que, de certo modo, deixam de ser propriedade exclusiva de especialistas, deverão, não só estar a par dos instrumentos e conteúdo que as disponibilizam, como exercer sua autoridade em bases críticas e reflexivas. (2002, pg. 8)

Verificamos que estas buscas de conhecimento permitem que o aprendizado, passe por uma gama de inovações, no campo educacional, de modo que os

professores/coordenadores tenham claro o saber fazer e saber agir no espaço em que atuem que este seja envolvido com autoridade, mas nunca com autoritarismo propiciando diálogo, trocas de experiências e conseqüentemente transformações.

É mediante essa intenção que o coordenador deve agir no espaço em que desenvolve a sua função, além disso, este tem que se conscientizar de que sozinho a mudança não acontece, rever constantemente as suas concepções, atitudes, partindo da política transformar a educação é tarefa de todos os envolvidos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivamos com este estudo propiciar uma conjuntura entre a reflexão e a sistematização transformadora das ações, assim como o norteamento para as situações corriqueiras que podem surgir no espaço educativo onde a criança é o principal agente receptor de um aprendizado que deve ser comprometido, com um currículo voltado a sua especificidade.

Durante a realização deste trabalho, primeiramente buscamos compreender os principais desafios encontrados no decorrer da função de coordenação pedagógica no espaço em que atuamos. Nesse momento identificamos que estas situações, eram resultado da falta de conhecimento e preparo para promover um trabalho que respeitasse o currículo e o direcionamento da Proposta Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SME) que concebe a criança como cidadã e sujeito de direitos.

Para garantir esta cidadania faz-se necessário dizer que, todo o trabalho desenvolvido passou a ser orientado por um documento criado pela instituição, o Projeto Político Pedagógico (PPP) onde se deu incluída toda a prática realizada desde o momento da inserção da criança, neste espaço educativo. Entre estas elencamos os projetos, as formações continuadas às atribuições funcionais, as matrículas conforme faixa etária em cada sala, todos estes seguem o que rege não só a Proposta Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SME), mas também os documentos criados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Cabe ressaltar, que as mudanças não se deram somente neste âmbito, a Tecnologia da Informação (TIC) chegou fazendo parte do trabalho na creche, assim como a participação efetiva do coordenador pedagógico na equipe gestora, mediando e

articulando todo o trabalho pedagógico, juntamente com o diretor, com o Conselho de Unidade de Creche (CUC) e comunidade em geral, de modo que a gestão democrática prevaleceu na creche.

Como consequência a esta transformação, o processo de ensino aprendizagem da criança ganhou qualidade, pelo fato de que os profissionais se capacitaram ganhando um embasamento teórico, através da formação em serviço e de outros cursos advindos da Secretaria Municipal de Educação (SME), que lhes promoveram um ato reflexivo, crítico e participativo no que tange a sua atuação com as crianças.

Contudo, procuramos construir práticas inovadoras que acreditamos mudar a postura e tocar a todos os envolvidos, de modo que o ensino aprendizagem pautou-se em um trabalho envolvido com diálogo e trocas com o coletivo. Vale ressaltar que, isto também se deve ao embasamento teórico obtido no decorrer do curso de Especialização em Coordenação Pedagógica (UFMT). Princípios estes, que nos orientaram dando coerência às nossas ações, junto aos cidadãos de direitos que ganharam acesso e permanência com as práticas lúdicas e significativas que promoveram seu desenvolvimento integral.

4.REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASSEDAS, Eulália. HUGUET, Teresa, SOLÉ Isabel. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Arimed, 1999.p.29.

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. **Gestão da educação: o município e a escola impasses, perspectivas e compromissos** São Paulo, 2004, p.147.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica **Coleção Gestão E Avaliação da Escola Pública**. Curitiba 2005 pg 43.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular para a educação infantil**. Brasília:MEC/SEF,1998.p 23 v1.

BRASIL, Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília :MEC/SEF,,2010,p.18 v1.

CUIABÁ. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Pedagógica para a Educação Infantil, Cuiabá:SME**, Central de Texto, 2009.p.37,68.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A Educação Básica no Brasil**. Campinas.Educação. Social, 2002, p.8,23,170, vol. 8.

LIMA, Elvira de Souza. **Indagações sobre currículo**. Brasília: MEC/SEB, 2007.p.13,19.

LIMA, P: SANTOS S. M. **O coordenador Pedagógico na Educação Básica Desafios e Perspectivas**. São Paulo, vol.2 2007. P.78

SÃO PAULO, Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação **Módulos Introdutórias: Integração de Mídias na Educação Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação** NCE/USP 2003.p, 2

SOUZA, Sandra Maria Zákia Lian * **Avaliação da Aprendizagem: Teoria, Legislação e Prática no Cotidiano de Escolas de 1º Grau**. São Paulo, PUC, 1986.p.11

CAPÍTULO 04: O USO DE MEDICAMENTOS EM CRECHE MUNICIPAL DE CUIABÁ/MT: PERCEPÇÃO DE EDUCADORAS

10Meire Conceição de Souza Galvão

11Silvana dos Santos Leite Pereira

RESUMO

Diante da necessidade de administrar medicamento sobre prescrição médica à criança matriculada na creche, surge uma dúvida por parte das educadoras que ali trabalham. Afinal pode ou não administrar esse medicamento mesmo sobre prescrição médica? Este estudo apresenta uma análise sobre a concepção das educadoras da creche Municipal Edna Catarina Perri Ricci do Município de Cuiabá, quanto a esse assunto. Através deste estudo foi possível entender que as educadoras que trabalham diretamente com as crianças e lidam com a administração de medicamentos para essas crianças diariamente, não sentem segurança para administrar a medicação, pois falta conhecimento na área de saúde, isso faz com que tenham medo, quanto à reação desse medicamento à criança.

Palavras-chave: Criança. Creche e educadoras. Medicamento.

ABSTRACT

Faced with the need to administer medication on prescription to the child enrolled in the day care center, a doubt arises on the part of the educators who work there. After all, can you or cannot administer this medication even under medical prescription? This study presents an analysis on the conception of the educators of the municipal daycare Edna Catarina Perri Ricci of the Municipality of Cuiabá, regarding this subject. Through this study, it was possible to understand that the educators who work directly with children and deal with the administration of medication to these children daily, do not feel safe to administer the medication, because they lack knowledge in the health area, which makes them afraid, regarding the reaction of this drug to the child.

Keywords: Child. Kindergarten and educators. medication

2. INTRODUÇÃO

Atuando na Educação Infantil é possível se deparar constantemente com diversos casos de doenças, onde a mãe traz a criança para a Instituição de Educação Infantil (creche) com remédios para serem medicados, nesses momentos observa-se que algumas

10 Licenciada em Pedagogia para Educação Infantil, UFMT/ Universidade Federal do Mato Grosso. Especialista em Docência na Educação Infantil, UFMT/ Universidade Federal do Mato Grosso. E-mail: meire37bela13@gmail.com

11 Licenciada em Pedagogia, UNOPAR/Universidade Norte do Paraná. Especialista em: Educação infantil e alfabetização, FIVE/ Faculdade Integradas De Várzea-Grande. E-mail: silvanaleitesperes63@gmail.com

educadoras tem certa resistência para medicar a criança. Mesmo estando com a receita médica, muitas educadoras alegam não ser um profissional da área de saúde qualificado para isso, a partir disso surgiu a necessidade de estudar e pesquisar sobre esse assunto. Afinal o profissional que atua na Educação Infantil deve ou não medicar uma criança quando ela apresenta algum sintoma de doença?

Com esta indagação surgiu o objetivo desta pesquisa, que é compreender como as educadoras de creche pensam sobre a administração de medicamentos em crianças dentro da Instituição de Educação Infantil.

O mesmo aborda o Referencial Teórico, nele está descrito o que muitos estudiosos dizem acerca do assunto. Explica-se como foi realizada a pesquisa, quais procedimentos foram utilizados para que ela acontecesse. E por fim a análise dos dados do material pesquisado, e na conclusão estarei descrevendo o que foi possível entender, qual a concepção das educadoras em administrar medicamentos às crianças matriculadas na creche.

3. DESENVOLVIMENTO

2.1 Referencial Teórico

Nesse estudo vamos analisar como as educadoras que atuam diretamente com as crianças lidam com a administração de medicamentos para essas crianças, o que elas pensam sobre isso. Conforme Brasil, 2010, p. 31, sabemos segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil “[...] que Saúde e bem estar das crianças: uma meta para educadores infantis em parceria com familiares e profissionais de saúde [...]”, se é uma meta, então o que esses educadores pensam sobre isso.

De acordo com Souza 2011, p. 20, “[...] as creches foram criadas como instituição para guarda e assistência da criança pobre de zero a seis anos, permanecendo na área da assistência social e da saúde, que ignoravam as necessidades pedagógicas.”

Nas atividades de “guardar crianças” não havia preocupação com os aspectos relativos ao crescimento e ao desenvolvimento infantil e nem mesmo aos aspectos pedagógicos, pois os trabalhadores leigos não recebiam conhecimento teórico sistematizado sobre essas áreas do saber.

A partir da Constituição de 1988, a Educação Infantil passou a ser direito público subjetivo, foi a partir daí que os governos começaram a investir na educação de crianças de zero a seis anos, até então existiam as escolas maternas e os jardins de infância.

Segundo (SOUZA, 1996) as escolas maternas eram destinadas a atender os filhos dos operários, teve objetivo teórico de buscar o desenvolvimento integral da criança, preocupando-se com o caráter pedagógico associado à função assistencial, numa tentativa de diferenciá-la das salas de asilo. Os jardins de infância tinham também objetivos pedagógicos, eram consideradas instituições destinadas a prestar serviço às classes de maiores recursos financeiros. Aparecia a discriminação que o sistema educativo efetuava, criando dois sistemas conflitantes: escolas maternas para filhos de operários e jardins de infância para a elite e classe média.

Com a Constituição foi estabelecido que o governo fosse responsável em oferecer uma Educação Infantil de qualidade para todas as crianças de 0 a 6 anos independente da condição financeira da família.

Em (ESPÍNDOLA, 2006) nos diz que os debates em torno da Educação Infantil se ampliaram para o âmbito nacional na década de 1980. Vários encontros foram promovidos com o intuito de desenvolver e difundir maior conhecimento sobre a criança e sobre as funções que a Educação Infantil deveria exercer para que, realmente, atendesse às necessidades da criança, pois o objetivo da Educação Infantil não é preparar para a escolaridade posterior, nem prevenir seus fracassos, mas desenvolver um trabalho que vá ao encontro das reais necessidades das crianças, capaz de lhe garantir desenvolvimento saudável. É evidente que uma criança plenamente desenvolvida terá bom desempenho no Ensino Fundamental, podendo contribuir no difícil processo de democratização da educação brasileira.

Surgiu então uma preocupação com a qualidade do ensino a ser oferecido na Educação Infantil, pois era preciso garantir o desenvolvimento integral das crianças, bem como seus direitos e proteção. Ainda de acordo com (ESPÍNDOLA, 2006) na última década do século XX, surgem aspectos importantes sobre a Educação Infantil, dentre eles o (ECA) Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei 8.069 de 1990.

Essa legislação foi considerada pelo UNICEF uma das mais avançadas no contexto mundial. Em se tratando da garantia dos direitos das crianças e adolescentes,

apresenta uma reordenação do atendimento a eles, à medida que tem por propósito oferecer-lhes condições efetivas de convívio familiar e social.

A Constituição Federal de 1988, em seu art. 227, p. 01, determina:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Através de muitas lutas dos movimentos sociais, aconteceu o processo de redemocratização brasileira, inserindo a Educação Infantil um espaço no âmbito da legislação, o que garantiu maior visibilidade. Um novo estatuto foi-lhe atribuído na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº. 9.394/1996. O reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica (art. 21º). Isso teve uma ressignificação do sistema educacional brasileiro, atribuindo à educação infantil a responsabilidade pelo desenvolvimento integral da criança até seis anos, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social

Em (ESPÍNDOLA, 2006) nos chama a atenção para a importância dos primeiros anos de vida de todo ser humano, uma vez que mudanças significativas ocorrem nesses primeiros anos de vida. Outro aspecto destacado é a urgência de uma formação urgente e de qualidade daqueles que irão atuar com a infância.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, segundo Recnei, 1988, p. 39, nos faz entender que:

A constatação dessa realidade nacional diversa e desigual, porém, foram acompanhadas, nas últimas décadas, de debates a respeito das diversas concepções sobre criança, educação, atendimento institucional e reordenamento legislativo que devem determinar a formação de um novo profissional para responder às demandas atuais de educação da criança de zero a seis anos. As funções deste profissional vêm passando, portanto, por reformulações profundas. O que se esperava dele há algumas décadas não corresponde mais ao que se espera nos dias atuais. Nessa perspectiva, os debates têm indicado a necessidade de uma formação mais abrangente e unificadora para profissionais tanto de creches como de pré-escolas e de uma reestruturação dos quadros de carreira que leve em consideração os conhecimentos já acumulados no exercício profissional, como possibilite a atualização profissional.

Como podemos ver o profissional que atua na Educação Infantil deve ser qualificado, ter uma formação do desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos. No

Município de Cuiabá esse profissional é denominado como (TDI) Técnico de Desenvolvimento Infantil, que de acordo com a Proposta Pedagógica para Educação Infantil de Cuiabá, determina desta forma sua atuação:

Compete-lhe a participação integrada em todas as atividades atribuídas ao professor, especialmente aquelas relativas ao planejamento pedagógico, prática educativas, envolvendo observação e avaliação das crianças, participação como membro do coletivo da Unidade de Educação Infantil (UEI), envolvimento em atividades dirigidas ao seu desenvolvimento profissional, trabalho articulado com a direção, coordenação pedagógica e assessoria pedagógica da UEI. O TDI deve propor e se envolver em processos de formação em serviço no âmbito da UEI e fora dela. Deve também orientar seu trabalho levando em conta a inclusão da família das crianças, tanto como elemento de avaliação do desenvolvimento e aprendizagem infantil como parceira nas atividades pedagógicas propostas. (Cuiabá, 2009 p. 38)

É clara que a responsabilidade do profissional junto à criança é grande, bem como sua formação. Trabalhar com crianças pequenas exige formação, pois não é apenas uma tarefa de guarda e proteção, mas uma responsabilidade educacional na qual são necessárias preposições teóricas claras, planejamento e registro.

De acordo com (CUIABÁ, 2008) em nosso município articula a formação às políticas de valorização dos profissionais de educação ao definir o direito à formação continuada, tendo essa valorização/formação como uma necessidade para a construção de uma escola de qualidade, com objetivo de resgatar a identidade profissional. Uma das formas para que concretize essa diretriz é o investimento nos salários, na formação dos educadores, de toda a rede e nas melhorias das condições de trabalho.

Segundo (BARBOSA, 2009, p.35) a presença de profissionais docentes nas Instituições de Educação Infantil é uma novidade. Durante muitos anos esse trabalho foi realizado por profissionais sem formação específica, pois a educação e o cuidado de crianças não eram vistos como tarefa e responsabilidade educacional, apenas como um direito assistencial das famílias.

Esse pensamento de certa forma ainda permanece na sociedade, por isso há necessidade das políticas públicas mudar isso, (BARBOSA, 2009) nos diz que há mais de dez anos a (LDB) Lei de Diretrizes e Base, deixou claro que para o exercício da docência era necessário a formação em nível médio. Contudo, muitos sistemas e instituições educacionais perpetuam a situação de ter muitos profissionais sem formação ou ensino médio e poucos com curso de pedagogia.

Podemos ver que um grande número de profissionais que atuam na Educação Infantil da rede Municipal de Educação tem a formação exigida pela Secretaria de Educação, ou seja, são pedagogos e um pequeno número tem apenas o magistério ou o curso de Pró-infantil, ofertado pela própria Secretaria.

A partir dessa informação este trabalho estará esclarecendo o que esses profissionais pensam sobre a administração de medicamentos para as crianças dentro da Instituição de Educação Infantil.

2.2. Medicamentos dentro de Instituições de Educação

O uso de medicamentos na escola é polêmico. Especialmente nas instituições de Educação Infantil (creches e pré-escolas), em que o maior tempo de permanência das crianças e a maior suscetibilidade delas as certas doenças fazem com que necessitem de remédios com mais frequência. Há escolas que não administram os remédios (se for o caso, a criança falta às aulas durante o tratamento), enquanto outras permitem que familiares entrem no estabelecimento para dar os remédios, responsabilizando-se totalmente pelo ato. Consideramos que muitas vezes a criança precisa tomar remédios, mas está em bom estado geral, pronta para as atividades pedagógicas, podendo ter sua escolaridade prejudicada se faltar por tempo prolongado. Nesses casos, seria razoável que recebesse a medicação na própria escola. No entanto, o uso de remédios precisa ser bastante criterioso, a fim de evitar equívocos e prejuízos para a saúde da criança.

Para (HORR, 2003) em seu parecer salienta que Medicamentos são substâncias com diferentes propriedades físico-químicas, usadas, entre outras, com finalidade diagnóstica, de tratamento e de prevenção de doenças. Além dos efeitos terapêuticos, e dependendo do receptor, os medicamentos podem provocar reações adversas, ou seja, efeitos colaterais, reações alérgicas e nocivas. A administração de medicamentos pode dar-se por diferentes vias (oral, sublingual, parenteral, retal, nasal e outras), dependendo da droga e do efeito desejado. O conhecimento sobre a ação dos medicamentos, da finalidade e dos seus efeitos colaterais, sobre a dosagem e os horários da administração constitui-se fator importante para a obtenção dos efeitos desejados e a prevenção dos maléficos. Além disto, é preciso estar atento e saber interpretar os sinais e sintomas apresentados pela pessoa que vai receber a medicação.

De acordo com Silva, 2007, p. 02:

A suscetibilidade de pacientes pediátricos a reações adversas pode sofrer alterações durante as diversas fases do seu desenvolvimento e crescimento, notadamente em casos de tratamentos crônicos. Contudo, independente da duração de tratamento, esse pode resultar em reações adversas não observadas na população adulta, em virtude do processo de desenvolvimento do paciente.

Daí a necessidade de todos os envolvidos ao atendimento das crianças nas Instituições de Educação Infantil tenham o mínimo de conhecimento das ações de reações dos medicamentos no organismo da criança, pois podemos ver que ao medicar uma criança, estamos correndo risco, se algo de anormal ou errado vir acontecer e não saber quais providências tomar no momento para socorrê-la a tempo evitando que o pior aconteça.

Segundo (BRICKS, 2003) um dos desafios em nosso país é a redução da mortalidade infantil e a promoção da saúde integral da criança e o desenvolvimento de ações de prevenção de agravos, para a melhoria da qualidade de vida da criança, podendo esta crescer e se desenvolver saudável e com todo seu potencial.

Apesar dos progressos nos conhecimentos sobre a etiologia e fisiopatologia das doenças e do surgimento de novos medicamentos e vacinas, a (IRA) infecções respiratórias agudas, persistem como a mais importante causa de morbidade e mortalidade em crianças menores de cinco anos. Além disso, na última década observou-se um aumento na prevalência de problemas alérgicos, como asma e rinite. Na maioria dos países, os três grupos de medicamentos mais utilizados em crianças são: antibióticos, analgésicos, antitérmicos, e medicamentos com ação no aparelho respiratório, os quais são indicados para o tratamento desses problemas.

Muitos desses medicamentos são utilizados de forma inadequada, com destaque aos problemas relacionados ao uso de antibióticos para tratar infecções de etiologia viral. Utilização de fármacos cuja efetividade não está comprovada, além de problemas como erros na dose, intervalo de administração e tempo de uso. Além de causar grande desperdício de recursos, o uso inadequado de medicamentos pode acarretar riscos para a criança e, no caso dos antibióticos, também para a comunidade.

A (ANVISA) Agência Nacional de Vigilância Sanitária, diz que de acordo com a (OMS) Organização Mundial da Saúde, existe uso racional de medicamentos quando pacientes recebem medicamentos apropriados para suas condições clínicas, em doses

adequadas às suas necessidades individuais, por um período adequado e ao menor custo para si e para a comunidade. O sucesso do tratamento de doenças, propriamente dito, depende do uso de determinada substância na hora certa, na dosagem certa, nos intervalos definidos e no período de tempo determinado, sempre sob a orientação de um profissional de saúde.

A proposta para a promoção do (URM) Uso Racional de Medicamentos surgiu com o intuito de combater uma realidade um tanto quanto preocupante: o fato de que, no mundo, mais da metade de todos os medicamentos são prescritos, dispensados ou vendidos inapropriadamente, e metade dos pacientes não fazem uso dos medicamentos de forma correta – segundo dados da OMS.

Todo medicamento apresenta riscos, mesmo quando utilizados de forma correta. O seu consumo de forma racional objetiva proporcionar o máximo benefício com uma minimização dos possíveis efeitos prejudiciais.

2.3. Sujeitos Participantes do Estudo

Como critério de escolha dos sujeitos, optamos por entrevistar somente as TDI's, porque nas creches da rede Pública Municipal não tem a presença de professores. A pesquisa foi realizada com quatro Técnicas de Desenvolvimento Infantil, que trabalham na creche Municipal Edna Catarina Perri Ricci. Primeiramente foi lido o termo de consentimento no qual elas assinaram concordando em participar da pesquisa. Em seguida responderam a entrevista que foi gravada, para depois ser transcrita e analisada.

2.4. Tipo de Estudo

Esta pesquisa trata-se de um estudo de campo com abordagem qualitativa. De acordo com Godoy, 1995, p.62, citado em Almeida, 2011, p. 32, a pesquisa qualitativa assim se define:

Tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental. [...] utilizando o enfoque indutivo na análise de dados e dando maior importância aos significados atribuídos pelas pessoas às coisas e à vida. Não é necessária a utilização de ferramentas estatísticas de análise de dados, e ainda assim a pesquisa é eminentemente descritiva.

2.5 Local do Estudo

O local de estudo foi na Creche Edna Catharina Perri Ricci que está situada na Rua Princesa Daiana s/nº., Bairro Altos da Serra, município de Cuiabá. Ela recebeu esse nome em homenagem a uma enfermeira amiga do prefeito na época da inauguração, que muito fez pela saúde do município.

A creche surgiu por necessidade dos pais trabalhadores não terem com quem deixar seus filhos, então se reuniu um grande número de pais e foram até prefeito requerendo uma creche para região. Desta forma deu início à construção da creche que foi inaugurada em dezembro de 2004.

A creche atende um total de 95 crianças em período integral que estão divididas em duas turmas: Jardim I são crianças de dois anos de idade. Jardim II são crianças de três anos a três anos e onze meses de idade.

2.6 Coleta de Dados:

De acordo com (SILVEIRA, 2009, p. 12) a entrevista é instrumento de pesquisa utilizado com o objetivo de coletar dados, oralmente ou por escrito, numa interação entre o pesquisador e os informantes. Ainda segundo (ANDRÉ, 2008, p.33) a entrevista é uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizados nas ciências sociais. Por essa razão foi utilizado à entrevista como o instrumento de pesquisa neste estudo, através da qual se obteve os dados para a análise.

2.7 Apresentação e Análise dos Dados

Quando se fala em administrar medicamentos às crianças matriculadas na creche surge uma dúvida, qual deve ser a atitude do educador? Afinal deve ou não administrar a medicação.

Nesse estudo serão apresentados os dados coletados e suas análises a partir de núcleos de significado. Tais núcleos foram organizados em categorias eleitas a partir das falas mais importantes, como:

Opinião de educadoras sobre administração de medicamentos em creche.

Prescrição médica X administração de medicamentos.

Medicação: Ação e Reação.

2.8 Opinião de Educadoras sobre Administração de Medicamentos em Creche

Nesta categoria quando as entrevistadas foram questionadas acerca de administrar medicamentos em crianças matriculadas na creche, das quatro participantes, duas discordam dessa prática, apenas uma concorda em dar medicamentos às crianças e outra não deixa claro sua opinião.

Com relação aos motivos apresentados por “concordar” ou “discordar” de tal prática, as educadoras justificaram a falta de preparo para se administrar um medicamento e também, pelo fato de desconhecerem o real motivo da criança estar doente. Isso pode ser evidenciado nas falas a seguir:

Bem nas condições que a gente ta hoje na creche eu não concordo, por que deveria ter uma equipe de enfermagem na creche para poder dar medicação à criança, por que a gente não é preparada pra fazer isso, dar esse medicamento, a medida, às vezes essa criança pode ter uma palpitação alguma coisa, então não tem uma equipe especializada pra poder auxiliar nessa medicação. (Entrevistada 4)

Eu acho errado. Por que... A gente não sabe o que essa criança, se ela está só com esse tipo de doença. Por exemplo, se ela tiver uma gripe aí vem um remédio para dar pra gripe se ela tiver com outro sintoma e de repente esse remédio fazer mal pra criança. Então eu sou contra. (Entrevistada 3).

A primeira entrevistada não deixa muito clara sua opinião. Ela trata a questão como algo que vem da cultura assistencialista, como a creche sendo sempre tratada como um lugar para cuidar, parece que ela evidencia uma responsabilidade às pessoas que trabalham nesse lugar, como podemos observar na fala seguinte:

Olha eu acho que é uma cultura que já vem antes do assistencialista, ainda vinga essa cultura, ainda é existente na creche, como eles acham que cuidar e educar, o cuidar ainda fica mais ressaltado no ambiente, na instituição do que o educar. Vejo que a maioria dos pais responsáveis da comunidade pensa que aqui a instituição seria mais pra cuidar e não pra educar a criança. (Entrevistada 1).

Já a segunda entrevistada concorda em medicar a criança na creche, ela deixa isso claro com uma afirmação, quando na sua fala: “A eu acho certo. É eu acho que é certo sim. Acho não, é certo.” (Entrevistada 2).

Pelo lado do direito da criança ao cuidado em seu sentido mais generalizado possível, a literatura traz que a creche pode sim ser responsável por administrar medicamentos perante prescrição médica.

Por outro lado, alguns pesquisadores das ciências médicas, como HERR (2003) defende que a creche é um lugar de ensino-aprendizagem, não para administração de medicamentos, se isso for necessário deve haver na Instituição um profissional da área de saúde. Seguindo esse raciocínio, quando perguntado as entrevistadas se concordavam em dar medicamento à criança no momento que ela apresentava algum sintoma de doença, três responderam que não concordam duas justificam o motivo, uma não deixa claro o motivo para não administrar o remédio para a criança e uma diz que é correto. A seguir as falas das entrevistadas: “Não concordo por que... Remédio pra dar pra uma criança tem que ser sempre passado pelo médico antes, por que é um risco muito grande que a gente corre.” (Entrevistada 3).

A entrevistada justifica o motivo para não medicar a criança quando ela apresenta sintoma de doença, é por correr risco se o fizer.

Não eu não concordo, por que... As vezes você pode ir... A criança tá com dor, febre, não tem uma receita médica nada e você pega vai lá e dá a medicação pra criança, aí se ela tem uma alergia alguma coisa, pode dar qualquer reação na criança inesperada e aí a gente vai fazer o que? Então eu não concordo em oferecer nenhuma medicação pra criança na Instituição, agora sim se tivesse uma equipe especializada, uma sala de enfermagem igual a algumas Instituições é privadas, instituições estaduais acontece que tem essa equipe aí sim aí eu concordaria. (Entrevistada 4).

Aqui a entrevistada justifica o não medicar a criança quando apresenta sintomas de doença, pela possibilidade dessa criança ter uma reação ao medicamento e ela não saber como reagir a isso. Ela também traz uma realidade que está presente nas instituições privadas e até mesmo em algumas Estaduais e que não está presente na realidade na qual ela trabalha, ou seja, no município, uma equipe especializada na área da saúde.

A primeira entrevistada diz não concordar e não justifica o porquê na sua fala: “Não. A característica, o que pode e que não pode a situação, no caso aqui a situação.” (Entrevistada 1). A segunda entrevistada concorda, justificando sua resposta ao colocar-se no lugar da criança, demonstrando pensar na criança, nota-se isso na sua fala: “É correto sim. Por quê? Por que às vezes a criança está com febre, alguma dor e até você

ligar, até o pai chegar à Unidade é... A criança está ali sofrendo, às vezes chorando. Então... Pode sim dar.” (Entrevistada 2).

Percebe que ela está de acordo com as orientações para profissionais da Educação Infantil, elaborado por profissionais que atuam nessa área da Prefeitura do Rio de Janeiro. Esse documento traz a orientação para se medicar a criança em uma creche, interessante que está claro que é a direção da creche responsável pela administração, contando com a responsabilidade da família.

2.9 . Prescrição Médica X Administração de Medicamentos.

Neste quesito, quando perguntado as entrevistadas sobre qual era a reação delas quando os pais trazem remédios sobre prescrições médicas para elas administrarem nas crianças, percebe-se que as opiniões das entrevistadas continuam sendo duas contra e outras duas acham normais. Vemos isso nas seguintes falas:

Igual eu falo, como a cultura já é de cuidar, se torna natural por que como você vai impor querer mudar uma cultura que é errada, por que nós não temos nenhuma instrução, nenhum conhecimento disso, só a experiência de ser mãe em casa, mas como é natural assim, como é um processo que já vem acontecendo fica assim como normal. (Entrevistada 1).

Na fala da entrevistada 1, percebe que pra ela é normal devido uma cultura que se propaga nas creches, a de cuidar o que para ela é uma cultura errada, mas acaba sendo “normal”. Interessante que esse era o pensamento que se tinha das creches, quando o seu fundamento de acordo com (SOUZA, 2011). Já a entrevistada 2, acha normal se a medicação estiver acompanhada da receita médica, ela administra o remédio, pois sua garantia é a receita. Vemos isso quando ela diz: “A se ele tiver com a receita ali, então a minha reação é, eu vou dar, é normal”. (Entrevistada 2).

Isso é o que realmente acontece na maioria das vezes, o educador administra a medicação confiando na receita médica que é obrigatório acompanhar o remédio. Quando os pais trazem a criança para a creche com essa necessidade em dar continuidade ao tratamento.

A entrevistada 3 não deixa clara sua opinião, mas parece que ela não concorda que a criança venha para a creche em tratamento médico, quando isso acontece ela passa para a direção da creche, percebe-se isso na sua fala: “Eu primeiramente passo para a diretora

ela que resolve por que em minha opinião essa criança deveria ficar em casa, ser cuidada pelos pais e não na creche.” (Entrevistada 3).

Percebe que ela não concorda em medicar a criança, mesmo estando com a receita prescrita pelo médico, onde ele tem o conhecimento para fazer os cálculos do peso da criança a dosagem exata do remédio, sendo ele o único capacitado para isso.

A entrevistada 4 também não concorda, mas faz por que é uma regra. Isso está claro na sua fala:

Bem a gente segue regras na creche, então mesmo não concordando a regra é se trazer receita médica temos que dar a medicação, então a gente sempre conversa com a família a gente fala: é pai não tem mesmo como ficar, tem que trazer, a gente pega a criança, pega a receita segue certinho a orientação por que ali a gente não tem o que fazer é a regra, então a gente segue a regra da creche, mas concordar não concordo. (Entrevistada 4).

Ela diz que mesmo não concordando, mas se estiver com a receita, e os pais não têm alternativa para ficar com a criança, ou deixar com outra pessoa, sua reação é receber a criança e administrar o medicamento, pois essa é uma regra, percebe que existem regras para se viver em sociedade, e muitas vezes mesmo não concordando, devem ser obedecidas.

2.10 . Medicação: Ação e Reação.

Quanto ao administrar um medicamento à criança, na creche, segundo (CUNHA, 2011) diz que o uso de remédios precisa ser bastante criterioso, a fim de evitar equívocos e prejuízos para a saúde da criança.

Quando perguntado se sentiam medo ao dar um medicamento à criança, duas responderam que sentem medo, uma respondeu que não sente e outra respondeu que depende do medicamento ela sente medo. Como pode ser visto nas falas a seguir:

É assim por que geralmente esses remédios são comum tipo os antibióticos, os analgésicos que já tenho criança e já é medicamento mais comum, assim não tenho medo, mas aí como já teve caso de medicamento que pode ter reação que a gente não conheça, igual já teve o caso em 2011? Do Guilherme que a gente ficava assim, era uma caixinha de surpresa a gente dava o remédio ou causava sono ou o menino dependendo da situação ficava elétrico de mais, aí a gente ficava assim descobrindo os sintomas, as reações do remédio, mas aí conforme a medicação era diária aí a gente já ia situando daquilo, mas geralmente esses remédios mais comum antibióticos e analgésicos a gente fica mais tranquilo por experiência de ser mãe e por saber que é um remédio mais assim, todos tem reação. (Entrevistada 1).

Vemos na resposta da primeira entrevistada que quando a medicação é um analgésico ou um antibiótico por ela ser mãe ela administra sem medo. Mas quando é outro tipo de medicamento, ela sente medo, por não saber qual será a reação da criança àquele remédio. Ela continua citando uma experiência vivida, com uma criança que tomava medicamento controlado que causava reações na criança.

A segunda entrevistada respondeu que não sente medo:

Não. Eu não sinto medo, já que eu to com a receita na mão ali, eu tenho certeza que eu vou dar o medicamento certinho, então eu não tenho porque ter medo. Eu vou ler ali a receita e eu vou dar certinho do jeito que é pra dar. (Entrevistada 2).

Entende que ela não sente medo por que como já citado, ela confia na receita médica, se ela seguir conforme está na receita, não tem porque ter medo.

De acordo com o pediatra Marcelo Reibscheid, do Hospital e Maternidade São Luiz (SP), publicado na revista Crescer (2013) quando não existe risco e a criança está em tratamento prolongado, seja com o uso de antibióticos ou remédio para asma, por exemplo, a creche deve dar a medicação para a criança seguindo as instruções do médico. Neste caso, os pais devem levar a receita original à escola para que a cópia seja feita por lá. “Ainda assim, é importante respeitar a validade da receita e que a escola preste muita atenção ao dosar o medicamento.”, diz Marcelo.

A entrevistada 3 foi uma que respondeu sentir medo ao administrar um medicamento à criança, em sua fala relata:

Sim eu tenho muito medo por que de repente você não sabe se essa criança ta com outro tipo de problema, aí você dá o remédio e se Deus o livre acontece alguma coisa com essa criança, você vai ter que responder um processo, então eu acho muito errado, eu não faço isso. (Entrevistada 3).

Em sua resposta a entrevistada 3 diz sentir medo, por não saber se a criança esta só com aquela doença, se causar uma reação, e ela não saber como reagir, e se pior acontecer. Ela teme responder até mesmo um processo.

Já a entrevistada 4 deixa claro que sente medo, quando diz:

Sim tenho medo. Uma amoxicilina, ou uma dipirona até que não, mas quando vem pra um remédio mais forte aí sim aí eu tenho muito medo devido à experiência que já tive na minha sala alguns anos atrás, um menino trouxe com receita médica um antialérgico pra tomar, quando ele tomou o antialérgico o que aconteceu? Fez mal pra ele, o coração dele palpitou, ele começou a tremer, ficou vermelho, nós ficamos desesperados sem saber o que fazer, a mãe tava

no serviço, na hora a gente teve que sair correndo ir com o menino pra policlínica, na época nem tinha carro na Instituição, e a gente ficou desesperado. Outra vez um menino que tinha problema sério de saúde, tinha epilepsia tomou a medicação também, fez mal a medicação e nós ficamos de novo desesperados, sem saber o que fazer. Então quando se trata desses remédios mais complicados sim, tenho muito medo, já pela própria experiência vivida na Instituição. (Entrevistada 4).

Percebe uma semelhança nas respostas da primeira entrevistada com a da quarta entrevistada, pois ambas disseram que ao administrar um analgésico ou antibiótico não sentem tanto medo, mas quando é outro tipo de medicamento, elas sentem medo e citam experiências já vividas na creche. Fica claro que as experiências que essas educadoras já passaram não foram boas, fazendo com isso sentirem medo de algo semelhante que possa vir acontecer.

As creches não podem atender somente crianças saudáveis, uma vez que estar saudável ou estar doente para a criança é vulnerável, não sendo possível decidir sua permanência na creche, a não ser quando se trata de uma doença grave, aí ela pode se ausentar até que sua recuperação seja completa para estar novamente frequentando a creche.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo constatou que a opinião das educadoras quanto ao medicar crianças na creche é controversa, pois umas concordam, enquanto outras discordam dessa prática alegando falta de conhecimento na área e medo quanto à reação o medicamento pode causar à criança.

Foi possível perceber uma necessidade da presença de um profissional da área da saúde atuando dentro das Instituições de Educação Infantil, uma vez que as profissionais (TDI) que ali atuam não tem conhecimento de causa, isso causa certa insegurança no momento de administrar uma medicação às crianças.

Conclui que com a pesquisa direta com as educadoras pudemos compreender que a decisão de dar ou não uma medicação a criança, não é fácil. Pois ela acarreta inúmeras dúvidas, uma vez que essas profissionais não tem conhecimento na área da saúde. Sendo esse é um tema controverso, que ainda não há uma posição definida nem na literatura e com isso necessita de mais estudos na área.

4- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. de S. **Elaboração de projeto, TCC, dissertação e tese: uma abordagem simples, prática e objetiva.** São Paulo: Atlas, 2011.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Ministério da Educação. Secretaria de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Projetos de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para Educação Infantil.** Brasília: 2009.

BRASIL. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. **Vigilância Sanitária e Escola: parceiros na construção da cidadania.** Brasília: Anvisa, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil .** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Presidência da República. **Casa Civil subchefia para Assuntos Jurídicos. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, 5 de outubro de 1988. Disponível em:

http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_06.08.2013/art_227_.sh
tm Acesso em 12 de junh. 2014.

BRICKS, Lucia Ferro. **Uso judicioso de medicamentos em crianças. Jornal de pediatria** São Paulo, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>> Acesso em 07 de abril 2014.

CRESCER. **Revista, Remédio na escola com receita médica. 2013. Disponível em:** <<http://revistacrescer.globo.com>> Acesso em 09 de junh. 2014.

CUIABÁ. Prefeitura Municipal de & SME, Secretaria Municipal de Educação. **Proposta pedagógica para a educação infantil. Cuiabá, MT: Central de texto, 2009.**

CUNHA, Joel Bressa da. **Uso criterioso de medicamentos na creche e na escola: orientação aos pediatras**. Departamento Científico de Saúde Escolar – SBP. Comitê de Saúde Escolar da Sociedade de Pediatria do Estado do Rio de Janeiro, RJ, 2011.

EDUCAÇÃO. Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, Secretaria Municipal de Educação, Subsecretaria de Ensino Coordenadoria de **Orientações para profissionais da Educação Infantil**. Gerência de Educação Infantil. Rio de Janeiro: 2010.

ESPÍNDOLA, Ana Lúcia. **História da Educação: história do Brasil, a infância na República/** Ana Lúcia Espíndola, Antonio Vitório Guiraldello, Ordália Alves Almeida. Cuiabá: EdUFMT, 2006.

HORR, Lidvina. Parecer COREN-SC Nº 013/AT/2003 **Assunto: Administração de medicamentos para crianças e adolescentes de creches e escolas**. Florianópolis, SC 2003. Disponível em: <www.coren-sc.org.br/documentacao2/P013-2003.doc> Acesso em 07 de abril 2014.

SILVA, Emília Vitória da. **Farmacoterapêutica Crianças e medicamentos: os riscos que podem sobrepor os benefícios**. Ano XII. Número 06, nov-dez/2007. Informativo do Centro Brasileiro de Informação sobre Medicamentos – Cebrim SBS Qd. 01 – Bl. K – Ed. Seguradoras – 8º andar. Brasília-DF.

SOUZA, Ana Maria de. **Educação Infantil: uma proposta de gestão municipal**. Campinas: Papirus, 1996. p. 25-53.

SOUZA, Solange Pires Salomé de (org.). **Pedagogia da Infância III: Educação, Desenvolvimento e Desenvolvimento da Criança**. Cuiabá: UAB/ EdUFMT, 2011.

CAPÍTULO 05: LITERATURA INFANTIL: A ARTE DE LER E ENCANTAR NO ESPAÇO ESCOLAR

¹²Maria Helena da Silva

¹³Eloita Tereza de Arruda Brandalise

¹⁴Terezinha de Fatima Andrade Gomes

¹⁵Sirlene Peruche Pereira

RESUMO

Ler é um ato de compreensão e de interpretação não somente de textos, mas da realidade a que ele aponta. A leitura, entretanto, é o caminho não só para o conhecimento, mas igualmente para o crescimento moral e social do indivíduo. Dessa forma a literatura infantil é agente de conhecimento porque propicia o questionamento de valores em circulação na sociedade, seu emprego em sala de aula ou em qualquer outro cenário educacional. Ela desencadeia o alargamento dos horizontes cognitivos da criança, o que justifica a proposta de literatura infantil como recurso na formação de leitores. O objetivo do projeto surgiu através de um trabalho de regência voltado à literatura infantil e o fato de que a grande maioria dos alunos de educação infantil e series iniciais preferem histórias lidas e contadas de literatura infantil. Sabe-se que mesmo não sabendo ler convencionalmente, o contato com diversos registros escritos, possibilitará a aprendizagem significativa da leitura e escrita, fazendo com que os alunos através de suas hipóteses, possam ampliá-las e assim, desenvolver o gosto e o hábito desta prática fundamental para a formação de leitores e escritores ativos na sociedade.

Palavras-chave: Literatura Infantil, aprendizagem, alunos, leitura.

ABSTRACT

Reading is an act of understanding and interpreting not only texts, but the reality to which it points. Reading, however, is the path not only to knowledge, but also to the moral and social growth of the individual. In this way, children's literature is an agent of knowledge because it promotes the questioning of values in circulation in society, its use in the

12 Licenciada em Pedagogia, UNOPAR /Universidade Norte do Paraná. Especialista em Psicomotricidade e Educação Física Escolar, FCA /Faculdade de Ciências Administrativas. Especialista em Educação Especial: Atendimento Educacional Especializado (AEE), FCA / Faculdade de Ciências Administrativas. E-mail: mariasilva2002011@hotmail.com

13 Licenciada em Pedagogia, UNOPAR /Universidade Norte do Paraná. Especialista em Psicomotricidade e Educação Física Escolar, FCA /Faculdade de Ciências Administrativas. E-mail: eloitabrandalise@hotmail.com

14 Licenciada em Pedagogia, UNEMAT /Universidade do Estado do Mato Grosso. Especialista em Metodologia da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, Médio e EJA /Faculdade Afirmativo. Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica / Faculdade Afirmativo. E-mail: terezinhagomez98@gmail.com

15 Licenciada em Pedagogia, UNOPAR /Universidade Norte do Paraná. Especialista em Educação Infantil, Práticas em Sala de Aula / Faculdade São Brás. Especialista em Neuropsicopedagogia / Faculdade São Brás.. E-mail: si32peruchi38@hotmail.com

classroom or in any other educational scenario. It triggers the expansion of the child's cognitive horizons, which justifies the proposal of children's literature as a resource in the formation of readers. The objective of the project arose through a conducting work focused on children's literature and the fact that the vast majority of children's education students and early grades prefer read and told stories of children's literature. It is known that even not knowing how to read conventionally, the contact with several written records, will enable the significant learning of reading and writing, making the students through their hypotheses, be able to expand them and thus, develop the taste and the habit of this fundamental practice for the formation of active readers and writers in society.

Keywords: Children's Literature, learning, students, reading.

1. INTRODUÇÃO

A leitura é uma das práticas fundamentais para o desenvolvimento da comunicação oral e escrita. Notadamente, para que o aluno se torne um adulto leitor, com uma postura crítico reflexiva, é vital que o contato deste com os livros ocorra desde cedo. Além disso esse convite inicial à leitura precisa vir escoltado pela premissa do prazer, onde o aluno seja acometido, cada vez mais pelo anseio de ler.

Nesse contexto a literatura infantil desenvolve um papel fundamental para a aquisição do gosto pela leitura. Faz-se necessário que o professor disponibilize vários gêneros textuais inclusive, os contos e histórias infantis, com toda sua riqueza e complexidade, significa propor aos alunos um ambiente de letramento muito mais instigante para o pensamento do que um ambiente estritamente alfabetizador.

Este projeto buscará verificar a importância da literatura infantil na escola e sua utilização como recurso-aprendizagem, bem como servirá de proposta pedagógica, a ser desenvolvida com as séries iniciais. Acredita-se que essa proposta, transformada em ação, despertará o gosto pela leitura, bem como resultará em ensino aprendizagem de qualidade.

Estarei no proceder do projeto, discorrendo sobre a importância e os tipos de leitura importantes na formação de um bom leitor, e de como a família interfere na construção do mesmo. A seguir descreveremos o conceito bem como o histórico da literatura infantil, contribuições para a formação do leitor, a leitura como agente de conhecimento, os famosos contos populares que marcaram épocas na história da literatura infantil, além da descrição de gêneros e subgêneros da mesma apresentando alguns conceitos. A seguir descreverei o delineamento do referido projeto bem como as considerações finais.

2. PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE ENSINO

2.1 Revisão Bibliográfica

Para a organização deste projeto de ensino fez-se necessário o embasamento teórico, assim sendo priorizamos as ideias de alguns autores da literatura infantil como: Coelho (1991), Villarde (1999), Machado (2002), Bamberger (1977), Bettelheim (1980), Ferreiro (1992), Cagliari (2005 e 1994), Kleiman (1994 e 2004) dentre outros que discorrem quanto aos princípios e influências da literatura infantil na aprendizagem e na socialização da criança.

Sobre leitura compartilho as considerações de Kleiman (2004):

Quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior sua exposição a todo tipo de texto mais fácil ser sua compreensão, pois o conhecimento de estruturas textuais e de tipos de discurso determinará, em grande medida, suas expectativas em relação aos textos, expectativas estas que exercem um papel considerável na compreensão” (KLEIMAN, 2004, P. 20).

A leitura é uma atividade individual, dificilmente duas pessoas leem um mesmo texto e tem o mesmo pensamento, para Cagliari (2005) , a escola que não lê muito para seus alunos e não lhes dá a chance de ler muito está fadado ao insucesso.

Há um dito popular que diz que a leitura é o alimento da alma. Nada mais verdadeiro. As pessoas que não leem são pessoas vazias ou subnutridas de conhecimento. É claro que a experiência de vida não se reduz a leitura. A vida como tal é a grande mestre. (p. 150).

Através da leitura as crianças podem ter um conhecimento de mundo mais significativo. Frantz (2000) afirma que:

A criança busca na leitura, antes de mais nada, o prazer, mas busca também respostas para as inúmeras indagações sobre a vida e os seres humanos, a vivência de emoções novas e gratificantes e sugestões alternativas para as suas inquietações diante da vida que se descortina à sua frente (FRANTZ, 2000, p.43).

Cada criança chega à escola com uma bagagem própria e exclusiva de experiências, ansiedades, sentimentos e atitudes. Por isso, criar e narrar histórias é, antes de tudo, ajudar a guiar e a transformar a vida delas. Porque de um simples conto pode brotar o estímulo necessário para desencadear uma mudança necessária em sua vida que irá marcá-la com bons sentimentos para a vida toda. Machado (2002) afirma que não explorar a literatura desde cedo com as crianças é uma tolice, pois permite que a criança

adquirir o gosto pela leitura podendo viajar de diversas maneiras para infinitos lugares, dando margem a imaginação das crianças.

Portanto para que as crianças em iniciação hoje e para que os adultos de amanhã tenham gosto pela leitura, é preciso iniciar desde cedo à leitura, tanto em casa nas famílias quanto na Educação Infantil.

Os bebês adquirem muitas conquistas ao longo dos primeiros anos de vida que são: caminhar, correr, balbuciar, falar as primeiras palavrinhas, ter mais autonomia, tudo isso em um espaço curto de tempo e as histórias contribuem muito neste desenvolvimento. Ela é um excelente instrumento para desenvolver a audição, a fala e a expressão corporal, e representa uma fonte rica em estímulos. Machado (2002) vê a leitura também como uma brincadeira infantil, afinal segundo ela quando as crianças passam pelas viagens fictícias elas brincam de “faz-de-conta”.

Por sua vez, Amarilha (2004) discute a importância da literatura na formação cognitiva, linguística, comunicativa e psicológica da criança. Argumenta a necessidade de implementar práticas pedagógicas prazerosas e regulares, como contar e ler textos dos contos de fadas, para assegurar uma relação escolar bem sucedida, visto que a leitura é ferramenta instrumental na cultura brasileira.

Vygotsky (1998) concorda com o próprio Freud quando este, compara a fantasia que a criança vivencia na brincadeira a fantasia vivenciada na literatura. Vygotsky, na Psicologia da Arte, cita o que Freud diz a esse respeito em “Escritores criativos e devaneios”, capítulo da sua obra Totem e Tabu. O escritor criativo faz o mesmo que a criança que brinca. Cria um mundo de fantasia que ela leva muito a sério, isto é, no qual investe uma grande quantidade de emoção, enquanto mantém uma separação nítida entre esse mundo e a realidade. (VYGOTSKY, 1998, p. 84).

Na contação de história, o mundo representado pela criança não é totalmente o mundo que ela vê, mas, simultaneamente, o mundo que ela fantasia. Do mesmo modo, a representação que ela faz de si mesma é, ao mesmo tempo, resultado de múltiplas interações. Quando se conta histórias para crianças, o principal vínculo entre quem conta e aquelas que ouvem é o som da palavra falada. O som da palavra falada seria, então, o estímulo inicial percebido pelas crianças e, também, a forma pela qual a literatura se apresenta a elas como objeto estético. Fazer do som das palavras uma experiência estética

requer que se tenha com elas uma relação diferente da cotidiana. Requer trata-las como objeto estético, moldando-as com sensibilidade pela entonação, pelas pausas e pelos gestos e olhares que acompanham a nossa fala.

A literatura e a formação do espírito infantil ocorrem no momento do amadurecimento interior da criança, que é caracterizada pela passagem do egocentrismo para o sócio-centrismo (do eu, para nós), que está iniciada a luta pela defesa de sua vontade e desejo de independência em relação ao poder dos pais. Sintonia de que a criança, inconscientemente, está tentando construir sua própria identidade. É neste período que a literatura infantil contribui em especial, os contos de fada, para a formação da criança em relação a si mesma e ao mundo a sua volta.

A relação de oposição que divide os personagens em bons e maus, belos e feios, poderosos e fracos, permite a criança a compreensão de certos valores básicos da conduta humana e convívio social. A dicotomia transmitida através de uma linguagem simbólica durante a infância, não será segundo os psicanalistas prejudiciais à formação da consciência ética da criança, podemos afirmar que não, porque é através destes personagens que a criança incorpora os valores que desde sempre regeram a vida do homem. Entretanto, cabe a sociedade na qual a criança está inserida decidir o que para ela é o ideal (bom) ou não (mau), conforme a tradução de Coelho (2000).

O que uma criança encontra nos contos de fada são, na verdade, categorias de valor que são perenes, impossível prescindirmos de juízo valorativo; a vida humana, desde as origens tem-se pautado por eles. O que muda é apenas o “conteúdo” rotulado de “bom” ou “mau”, “certo” ou “errado” (p. 55)

Os primeiros registros que marcaram o nascimento da literatura infantil ocorreram nos meados do século XVII, na França. É importante destacar que o sentido da literatura deve ser compreendido como a arte da palavra. Para tanta concepção da literatura focalizada numa dimensão e associar a várias coisas.

A literatura tem como função essencial atuar e saber o pensamento oportunizando o leitor a ampliação, enriquecimento de sua própria experiência de vida. Segundo essa concepção a leitura infantil é considerada literatura, portanto é arte emoções que representam o homem por meio da infância. A literatura possibilita uma visão de conjunto proporcionando muitos aprendizados no plano social e cognitivo, mas especificamente por meio da literatura infantil muitas vezes a criança encontra formas de divisão, reflexões

internas que nutrem despertam a imaginação e a criatividade registrando as experiências e a cultura da humanidade, sendo ela fabulas, lendas, mitos e os contos de fadas.

“... como é importante para a formação de qualquer criança ouvir histórias, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser um leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo...” (ABRAMOVICH 2008).

Na área do ensino da leitura, o trabalho escolar consiste em utilizar pedagogicamente todas as formas de linguagem, de maneira que cada criança se aproprie das linguagens de maneira articulada, em diferentes formas de explicar, de interpretar e de simbolizar imagens na sala de aula por meio de gestos, símbolos e signos e em diferentes situações de interlocuções possíveis. Basicamente, é preciso ter em mente uma formulação clara e precisa a respeito do leitor que educamos e porque o estamos educando. Em essência, a leitura caracteriza-se como um dos processos que possibilita a participação do homem na vida em sociedade, em termos de compreensão do presente e do passado e em termos de possibilidade de transformação sociocultural futura.

A fase da pré-leitura estende-se dos três aos seis anos de idade, período em que a criança frequenta a pré-escola, desenvolvendo capacidades e habilidades que a tornarão apta à aprendizagem da leitura. É o período da construção dos símbolos, do desenvolvimento da linguagem oral e da percepção, que permitem o estabelecimento de relações entre as imagens e as palavras. A literatura infantil ajudará a criança no processo de apreensão do mundo e domínio da linguagem. Como seus interesses dizem respeito sobretudo ao som, ao ritmo e às cenas individualizadas, os livros destinados a esta fase devem ter poucos textos, muitas gravuras e rimas, tratando de animais e objetos conhecidos e cenas familiares ao mundo infantil.

Cabe ao professor iniciar a criança nas letras, incentivando nela o gosto pela leitura. É ele quem vai indicar os livros aos alunos oferecendo-lhes um repertório de títulos de forma a que possam seguir suas preferências e interesses. Portanto, o primeiro passo para a formação do hábito da leitura na escola diz respeito à seleção do material. A qualidade do material é fator decisivo para a eficácia do trabalho com a literatura infantil na escola, bem como a qualidade das obras que deve ser pensada antes de ser trabalhada.

O livro destinado a crianças pode apresentar os mais variados temas e assuntos, desde que adaptados à compreensão do leitor e significativos ao seu universo. É importante, sobretudo, que o texto, ao mesmo tempo em que funcione como um

instrumento de integração do sujeito ao meio, através da aceitação dos padrões sociais, conduza-o a refletir sobre a realidade, posicionando-se criticamente diante da mesma. Ilustrações coloridas devem ser, sobretudo, sugestivas. Em um bom livro infantil devem ser encontradas gravuras ricas e ingredientes interpretativos que completem e enriqueçam o texto escrito.

Afirma Bamberger (1977, p. 36) que a fase dos 2 a 5 ou 6 anos é a fase de mentalidade mágica, em que a criança faz pouca diferença entre o mundo externo e o interno. A literatura vai ajudá-la a fazer a distinção entre o "eu" e o mundo, através dos livros, de gravuras de objetos de seu meio.

Entre 4 a 6 anos a criança prefere a leitura do realismo mágico: contos de fadas, lendas, mitos, fábulas, que podem oferecer mudança imaginativa, pois nessa fase do seu desenvolvimento a criança é essencialmente suscetível à fantasia. Nessa fase, dá-se o início da sistematização do contato com o livro, visto como fonte de prazer, de informação, de fantasia.

A Literatura Infantil é um gênero literário vinculado com a escola, pois possui um critério didático pedagógico, é, portanto, impossível desvincula-lo do ambiente escolar.

A criança só tomará gosto pela leitura se o mundo literário for apresentado a ela em pequenas doses e de maneira prazerosa, já que ler é o ato de sentir – se bem, e é nesse sentir – se bem que entra a Literatura Infantil. Segundo LURIA e LEONTIEV (1991) a criança ainda não tem o domínio de código linguístico verbal, logo o que prende sua atenção é o mundo imaginário, as figuras e todo encantamento.

É indispensável a presença de professores leitores e a existência de um acervo acessível à criança na sala de aula, como um canto da leitura para que se possa estimular na criança o hábito de ler. Com frequência o professor deve dispor da "hora do conto" lendo histórias e levando a criança a narrar histórias de seu cotidiano, propondo o desenho das personagens, ou sua modelagem em argila. Todas essas estratégias utilizadas devem facilitar o acesso da criança ao livro de forma espontânea. O propósito da leitura é a compreensão. O propósito da alfabetização é ajudar as crianças a compreender o que leem e a desenvolver estratégias para continuar a ler com autonomia. Da mesma forma, o propósito de escrever é comunicar, de modo que um leitor situado remotamente no tempo e espaço possa compreender o propósito e o sentido do que foi escrito. Podemos ler sem

compreender. Podemos compreender sem ler. Ler é diferente de aprender a ler. O processo de aprender a ler não pode ser confundido com o propósito da leitura. Ler e escrever são faces da mesma moeda embora a escrita seja mais complexa e exija o desenvolvimento de competências adicionais. Escrever exige que a criança aprenda as representações ortográficas de forma precisa e completa. O reconhecimento das palavras é necessário para a compreensão da leitura. Esta deve ser o foco de programas de alfabetização, dado que é um importante instrumento para ajudar a criança a consolidar o conhecimento ortográfico necessário para escrever corretamente.

A valorização da leitura, considerado num sentido amplo, advém de sua importância para a inclusão do sujeito numa cultura letrada. Nesse sentido, o ato de ler ultrapassa, num primeiro patamar, habilidades de simples decodificação; num segundo, a capacidade de atribuir sentido ao que foi decodificado. Sob tal ponto de vista, o domínio das habilidades específicas da leitura se traduz como um dos atributos que evitam a evasão escolar, oferecem ao sujeito melhores chances no mercado profissional e permite exercer de forma mais abrangente a própria cidadania. É bastante comum que professores das mais diferentes áreas atribuam o fracasso escolar dos alunos em sua disciplina o fato de seus alunos “não saberem ler”. Portanto, dificuldades de compreensão afetam diretamente seu desempenho, não só no que diz respeito à linguagem, mas em todas as áreas do conhecimento e durante toda a sua vida. Nesse sentido, o trabalho com o livro de literatura infantil tem um papel fundamental no início do processo da alfabetização na faixa etária de 5 a 6 anos. Observa Carvalho (1989, p. 19) que:

“tirar da criança o encanto da fantasia pela arte, particularmente a arte do desenho, da forma das cores e da literatura (que representa todas), é sufocar e suprimir todas as riquezas do seu mundo interior”.

O trabalho com a literatura infantil possibilita a ligação entre ler e escrever, além do resgate padrão da língua, de estruturas linguísticas mais complexas, desenvolvendo de modo globalizado o desempenho linguístico do falante. Desta forma, por meio da leitura é possível dominar o uso da linguagem de acordo com a norma culta: a acentuação gráfica a colocação dos pronomes, o emprego dos verbos, além da regência e concordância. Tudo isso sem a necessidade de obrigar o aluno à árdua tarefa de memorização de regras gramaticais e com a imensa vantagem de assimilação da linguagem o qual terá repercussões não só na escrita, mas também na fala e na própria leitura.

A leitura é uma atividade no qual o aluno vai assimilar o conhecimento, vai interiorizar, refletir e a partir daí elaborar seu próprio texto. “Um dos objetivos sintomaticamente ausentes dos programas de alfabetização de crianças é o de compreender as funções da língua escrita na sociedade”. (FERREIRO, 1992, p.19). A escrita faz parte do sistema de signos elaborado pela sociedade incorporando a cultura do grupo social. As crianças que têm oportunidade de observar e participar desde a mais tenra idade de ações de leitura e escrita adquirem significado quando os adultos ressaltam explicitamente o que estão fazendo, quando esclarecem o propósito da atividade e quando as estimulam a descobrir e reconhecer as escritas presentes no meio ambiente. “Não se deve ensinar, porém deve-se permitir que a criança aprenda”. (FERREIRO, 1992, p. 38).

Segundo Bettelheim (1980, p. 189),

Ouvir os contos de fada e incorporar as imagens que ele apresenta pode ser comparado e espalhar sementes onde só algumas ficarão implantadas na mente da criança. Algumas ficarão trabalhando em sua mente de imediato dependendo do nível de interesse, que os contos causam na criança, e o resultado da absolução do conteúdo e o processo de compreensão do mesmo.

Através da leitura as crianças podem ter um conhecimento de mundo mais significativo. Frantz (2000) afirma que:

A criança busca na leitura, antes de mais nada, o prazer, mas busca também respostas para as inúmeras indagações sobre a vida e os seres humanos, a vivência de emoções novas e gratificantes e sugestões alternativas para as suas inquietações diante da vida que se descortina à sua frente (FRANTZ, 2000, p.43)

É importante preparar a leitura com apresentações sobre o conteúdo, o título e o autor, envolver as crianças em perguntas e discussões, estimular a reconstrução oral, além de preparar um lugar alegre e confortável. Frantz (2005) afirma que:

Criar condições de leitura significa criar uma atmosfera agradável, um ambiente que convide à leitura na própria sala de aula ou mesmo fora dela. É também destinar tempo para ela na sala de aula, demonstrando assim que essa é uma atividade importante, fundamental e que merece também ocupar um espaço nobre (FRANTZ, 2005, p. 48).

Sendo assim o professor deve promover aos seus alunos o contato com livros que possibilitem enriquecer sua visão de mundo, permitindo que as crianças levantem questionamentos, duvidem e mudem de opinião. De acordo com Coelho (2000), ao livro é atribuída a maior responsabilidade na formação da consciência de mundo das crianças. Considerando a seleção do livro um fator decisivo no sucesso da leitura e no

desenvolvimento do gosto pela leitura, é dever dos professores se preocuparem com a escolha dos livros, para que sejam adequados aos interesses e às necessidades de seus alunos. O professor tem papel importante na seleção dos livros a serem lidos para as crianças. Se o texto agrada e atende as suas exigências como leitora mais experiente, se diz algo significativo à sua sensibilidade. Além de disponibilizar livros diversos para que as próprias crianças escolham é algo indispensável para formar leitores.

Segundo Teberosky e Colomer (2003), a proximidade física dos livros influi no interesse e no entusiasmo das crianças. Portanto é muito importante que os alunos tenham contato com os livros e tenham a oportunidade de escolhê-los, afinal eles sabem o que os agrada e o que lhes interessa naquele momento. A este respeito Yunes e Pondé afirmam que:

“[...] A escolha é um ato de liberdade tanto pode abarcar situações próximas do leitor, que lhe permitam a projeção pessoal, como envolver a fantasia, a aventura, que lhe propiciam reelaborar o real (YUNES, PONDÉ, 1989, p.55)”.

Sendo assim o professor que tem o objetivo de desenvolver no aluno o interesse pela leitura e deve se preocupar em construir uma metodologia que propicie o prazer e o gosto, sendo fundamental que ele também construa “um acervo de obras interessantes e, dentro de uma atmosfera não autoritária, dar chance para que os alunos leiam aqueles livros com que melhor se identificam” (SILVA, 2005, p.32). Portanto quanto mais acentuarmos no dia-a-dia da escola infantil momentos de ouvir e contar histórias, mas estaremos contribuindo para formar crianças que gostem de ler e vejam no livro, na leitura e na literatura uma fonte de prazer e divertimento.

É por meio de situações de trabalho com dramatizações, ilustrações e artes plásticas que o aluno irá descobrir e perceber-se como sujeito atuante que sente liberdade, prazer e gosto pela leitura além de sentir-se valorizado rumo à construção do pensamento, da linguagem, da escrita e aprendizagem.

Solé (1998), enfatiza que ler por prazer, é algo extremamente pessoal, pois o que conta nesta situação é a experiência desencadeada pela leitura e disserta que:

“Em geral, a leitura por prazer associa-se a leitura de literatura. É natural que isso acontece, pois, os textos literários, cada um em seu nível e no nível adequado dos alunos, poderão enganchá-los com maior probabilidade. Entretanto é muito frequente que a leitura do texto literário seja associada ao trabalho sobre estes textos e por outro lado, é totalmente necessário. Por isso

seria útil distinguir entre ler literatura só para ler e ler literatura” (SOLÉ, 1998, p. 97).

Hoje não basta apenas que alunos venham à escola em busca de alfabetização. Saber apenas ler e escrever, já não representa avanço em relação às demandas sociais e culturais da sociedade. É necessário saber fazer uso social da leitura e da escrita em seu cotidiano de forma lógica, reflexiva e que permita o acesso às informações e conhecimentos necessários ao pleno desenvolvimento da cidadania no contexto de alfabetização.

Para Cagliari (1994, p. 25), “o objetivo fundamental da escola é desenvolver a leitura para que o aluno se saia bem em todas as disciplinas, pois, se ele for um bom leitor, a escola cumpriu em grande parte a sua tarefa”. O autor define que a leitura deve ser a extensão da escola na vida das pessoas para que elas sejam capazes de entender a sociedade em que vivem e transformá-las num mundo melhor.

2.2 Tema e Linha de Pesquisa

O presente projeto intitulado “Literatura Infantil: a arte de ler e encantar no espaço escolar” dedica-se na área de linguagem com intuito de sensibilizar as crianças com um novo olhar para a leitura como forma de viajar, descobrindo horizontes com os livros, será realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Germano Lazaretti, na cidade de Campos de Júlio, MT. Diante desse contexto, o mesmo propõe enfatizar atividades significativas de leitura nas quais os alunos possam participar ativamente expressando e ampliando suas ideias, para isso propiciar aos mesmos a embarcar com entusiasmo no mundo da leitura.

2.3 Justificativa

A importância da Literatura no cotidiano escolar está presente nas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais e faz parte dos diversos materiais divulgados pelo Ministério da Educação, entretanto a prática educativa nem sempre contempla o uso da Literatura como usufruto, tendendo a priorizar o uso da leitura em seu sentido utilitário, muitas vezes descontextualizado e sem nenhuma motivação que incentive a formação do leitor crítico e autônomo.

Por considerar que “na escola, quem propõe a fantasia, quem estimula a imaginação da criança, é o professor, quando faz boas mediações, oferecendo textos literários com qualidade” (OLIVEIRA, 2010), reconhecemos que é papel do educador estimular o contato dos alunos com obras que despertem a fantasia e promovam a reflexão acerca dos temas conflitantes que permeiam o cotidiano, como a construção da identidade e o respeito ao multiculturalismo.

A literatura infantil é um caminho que leva a criança a desenvolver a imaginação, emoções e sentimentos de forma prazerosa e significativa. É importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas e muitas histórias, pois é através dos livros e contos infantis que a criança enfoca a importância de ouvir, contar e recontar histórias. Segundo Fanny Abramovich “... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo...”. Incentivar a formação do hábito de leitura na idade em que todos os hábitos se formam, isto é, na infância, é muito importante. Neste sentido a literatura infantil é uma peça fundamental para este desenvolvimento.

2.4 Problematização

Considerando que os estudantes estão inseridos numa sociedade onde circulam diferentes gêneros textuais, é função da escola prepara-los para ler, produzir e interpretar as informações presentes nesses textos. Contudo, a leitura não pode ser encarada apenas em seu caráter funcional e utilitário, uma vez que a literatura pode ser uma fonte de descoberta e colaboração para a construção da identidade, além de colocar em evidência questões e conflitos que permeiam o universo infantil.

Como as obras literárias nem sempre estão acessíveis à maioria da população, que somente encontra oportunidades de conhecê-las no ambiente escolar, é fundamental a mediação do professor no sentido de oferecer textos literários que contribuam para a formação do leitor e estimulem a prática da leitura como fruição e aprimoramento da sensibilidade estética. Oliveira (2010) defende a importância de se trabalhar a Literatura na escola de forma integral, ou seja, explorando todas as possibilidades de interpretação e de estética sugeridas pelos textos literários, tornando os estudantes bons leitores, como também, apreciadores, a fim de que as aulas de Literatura, além da construção de conhecimentos, contribuam para estimular a criatividade e despertar emoções.

Por meio da experiência de observação do cotidiano escolar propiciado pela realização das disciplinas de Estágio de modo sistematizado e indissociável da teoria estudada no decorrer do curso de Pedagogia e das reflexões sobre as especificidades da prática pedagógica e seus impactos no desenvolvimento dos estudantes, foi possível perceber que, embora mencionada no Projeto Político Pedagógico da maioria das escolas, a Literatura infantil como fruição nem sempre encontra espaço na sala de aula, privando os estudantes de ampliarem a sua aptidão como leitor.

2.5 Objetivo Geral

Estimular a leitura entre as crianças através da contação de histórias, onde a partir das histórias contadas pela professora, os alunos desenvolverão a imaginação, criatividade, interpretação de imagens e textos, oralidade, escrita e principalmente o gosto pela leitura.

2.6 Objetivos Específicos:

Provocar a curiosidade e conseqüentemente, o gosto e o hábito pela leitura;

Desenvolver a linguagem oral;

Ler, ainda que de forma não convencional;

Descrever cenários e personagens;

Identificar personagens das histórias contadas, marcas temporais presentes, letras e palavras conhecidas presentes nos títulos das histórias e nomes de personagens;

Sistematizar situações-problema, a partir de contos, para as crianças refletirem criando alternativas de acordo com seus pensamentos;

Desenvolver o senso crítico e a criatividade.

2.7 Cronograma

O presente projeto acontecerá durante o período do estágio e terá seguimento durante o restante do ano letivo de 2015; desta vez conduzida pelo professor regente das salas de aula regular, podendo ser futuramente utilizado pela instituição de ensino.

2.8 Avaliação

Concordando com a descrição de avaliação de Madalena Freire (1997) que:

Professor nenhum é dono de sua prática se não tem em mãos, a reflexão sobre a mesma. Não existe ato de reflexão, que não nos leve a constatações, dúvidas e descobertas e, portanto, que não nos leve a transformar algo em nós, nos outros e no mundo.

Assim será realizada a avaliação dos alunos a respeito do referido projeto, pois, a avaliação não deve ser desempenhada como forma de medir conhecimentos, mas como ponto de partida para novas descobertas, e servirá como diagnóstico das necessidades dos alunos, ao mesmo tempo em que será usada pelos educadores como forma de transformar sua prática, elemento indispensável para torná-la a cada dia mais coerente e fundamentada, tornando a aprendizagem cada vez mais significativa.

Dessa forma, durante o projeto será avaliada as atitudes dos alunos, se houveram mudanças de comportamentos e atitudes, para que se houver necessidade, ocorra uma mudança na prática educativa buscando alcançar os objetivos propostos.

2.8 Resultados Esperados à Longo Prazo

A proposta do projeto “Literatura Infantil: a arte de ler e encantar no espaço escolar” tem como objetivo principal a contribuição para a formação de leitores, desse modo, é essencial avaliar o alcance desse objetivo, através da observação quanto ao envolvimento e participação dos estudantes, não só pelas atividades propostas, mas pela sugestão de leituras espontâneas das obras disponíveis no Cantinho da Leitura.

A leitura é uma atividade capaz de mudar o indivíduo e suas relações com o mundo, favorecendo a transformação coletiva. Para que haja gosto e prazer no ato da leitura, são necessárias mudanças de paradigmas em relação ao assunto, por parte dos educadores, principalmente dos professores, pois eles são os incentivadores e mediadores da leitura na escola. Espera-se que, além de participar da leitura selecionada, que os alunos se sintam motivados e tenham a iniciativa de apreciar outros títulos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste trabalho não poderia deixar de considerar aquilo que mais chamou atenção ao realizar esta pequena pesquisa bibliográfica a respeito da literatura infantil.

Onde constatou-se a riqueza de aprendizagem que a literatura infantil proporciona à nossos alunos, sejam eles de Educação Infantil ou Anos Iniciais. Portanto, nota-se o quanto é urgente proporcionar aos alunos, novas experiências, novos contatos, novas formas de adquirirem conhecimento, de aprofundar conceitos, bem como formas de expressar sua compreensão e desenvolver seu conhecimento. A leitura é uma atividade que deve estar inserida num projeto coletivo, cuja diversidade de situações sociais deve mobilizar as estratégias a serem adotadas em sala de aula, para proporcionar sempre mais uma educação de qualidade à nossos alunos.

4 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil**, 5ª edição: São Paulo. editor Ática, 1991.

VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida**: Rio de Janeiro. Qualily-mark/Dunya, 1999.

ABRAMOVICH, Fanny. **Gostosuras e bobices**: São Paulo. Scipione, 1997.

FREIRE, Madalena et alii. **Avaliação e Planejamento: a prática educativa em questão** . São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997.

OLIVEIRA, Ana Arlinda de. **O professor como mediador de leituras literárias. Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 204 p. (Coleção Explorando o Ensino; v. 20).

MARTINS, Aracy Alves. GOMES, Nilma Lino. **Literatura infantil/juvenil e diversidade: a produção literária atual. Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 204 p. (Coleção Explorando o Ensino); v. 20.

SILVA, Márcia Cabral da. MARTINS, Milena Ribeiro. **Experiências de leitura no contexto escolar**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 204 p. (Coleção Explorando o Ensino; v. 20).

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: ed. Brasília, 2001.
FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'água, 1997.

TODOLIVRO, Distribuidora. **Os mais belos contos clássicos**. Ed. Brasileitura.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e Leitura** _ São Paulo: Cortez, 2008_ (Coleção Magistério. Série formação do professor).

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática** _ 1. Ed _ São Paulo: Moderna, 2000.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores** _ São Paulo: Editora Melhoramentos, 1. Ed. 2009

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina, **Literatura Infantil brasileira**, São Paulo: Ed. Ática 2. Ed. 1985

SARAIVA Juracy Assmann. **Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação/** organizado por Juracy Assmann Saraiva. - Porto Alegre: Artmed, 2001.

MIGUEZ, Fátima. **Nas arte-manhas do imaginário infantil: o lugar da literatura na sala de aula** - Rio de Janeiro: Singular, 2009.

REGO, Lúcia Lins Browne. **Literatura Infantil: uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola.** _ 2. Ed. _ São Paulo: FTD, 1995.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura** - trad. Cláudia Schilling - 6. Ed. - Porto Alegre: Artmed, 1998.

BAMBERGER, R. **Como incentivar o hábito de leitura.** São Paulo: Cultrix, 1977.

BETTELHEIM, B. A. **Psicanálise dos contos de fadas.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

CARVALHO, B.V. **A literatura infantil: visão histórica e crítica.** São Paulo: Global, 1985.

FERREIRO, E. **Com todas as letras.** São Paulo: Cortez, 1992.

MACHADO, M. L. **Encontros e desencontros em educação infantil.** São Paulo:

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Lingüística.** 10^a ed. 12^a impressão. São Paulo. Scipione, 2005.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização sem o ba-be-bi-bo-bu.** São Paulo. Scipione, 1994.

CAPÍTULO 06: ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CURSO DE PEDAGOGIA

¹⁶Sebastiana Divina de Oliveira

¹⁷Letícia Silva do Nascimento

¹⁸Elaine de Oliveira

¹⁹Carmem Lúcia Gonçalves Ribeiro

RESUMO: Este estudo objetiva analisar as concepções de avaliação presente no currículo do curso de pedagogia de uma faculdade particular do município de Barra do Garças - MT, e como elas norteiam a prática pedagógica dos docentes. Compõe-se de uma revisão da literatura desenvolvida no período de março a maio de 2018. Efetuou-se a busca de estudos nas bases de dados do SCIELO, faculdades, revista em educação, revista ensaio e livros. Os descritores escolhidos na pesquisa foram: concepções de avaliação, avaliação da aprendizagem, e avaliação no ensino superior. Optando-se pelos estudos que ilustravam sobre as concepções de avaliação da aprendizagem no ensino superior, sem temporalidade delimitada. Utilizou-se também do Projeto Pedagógico Institucional do curso, visando analisar as concepções de avaliação norteadoras do currículo. Como autores fez-se uso dos estudos de Hoffmann (2009), Vasconcellos (2008), carvalho (2013). Em suma discussões sobre os conceitos da avaliação no processo ensino e aprendizagem; conceito de avaliação nas modalidades formativa diagnóstica e somativa e avaliação da aprendizagem no ensino superior. Essa pesquisa se revela muito significativa dentro do contexto em que as reflexões e novas práticas avaliativas estão em construção.

Palavras-chave: concepção de Avaliação, Aprendizagem, Ensino Superior.

ABSTRACT: This study aims to analyze the concepts of evaluation present in the curriculum of the pedagogy course of a private college in the municipality of Barra do Garças - MT, and how they guide the pedagogical practice of teachers. It consists of a review of the literature developed from March to May 2018. A search for studies was carried out in the SCIELO databases, faculties, journal in education, essay journal and books. The descriptors chosen in the research were: evaluation conceptions, learning evaluation, and evaluation in higher education. We opted for studies that illustrated the conceptions of evaluation of learning in higher education, without a delimited temporality. The Institutional Pedagogical Project of the course was also used, aiming to analyze the evaluation conceptions that guide the curriculum. As authors, studies by Hoffmann (2009), Vasconcellos (2008), Carvalho (2013) were used. In short, discussions

¹⁶Licenciada em Pedagogia, FACISA / Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais Aplicadas do Araguaia. Especialista em Educação Inclusiva, FACISA/ Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais Aplicadas do Araguaia. E-mail: divinabg_oliver@hotmail.com

¹⁷Licenciada em Pedagogia, UFMT/Universidade Federal de Mato Grosso. Especialista em Psicopedagogia. Uniasselvi / Centro Universitário Leonardo Da Vinci. E-mail: leticia.rme@hotmail.com

¹⁸ Licenciada em Pedagogia, Centro Universitário Cathedral. Especialista em Educação Infantil e Alfabetização. Faculdade INVEST de Ciências e Tecnologia. E-mail: elaine2014bg@outlook.com

¹⁹ Licenciada em Pedagogia, UFMT/ Universidade Federal do Mato Grosso. Especialista em Gestão Educacional – UFMT/ Universidade Federal do Mato Grosso. Educação Especial – AEE – Faculdade INVEST de Ciências e Tecnologia. E-mail: carmemcoord@gmail.com

on the concepts of evaluation in the teaching and learning process; concept of assessment in diagnostic and summative training modalities and assessment of learning in higher education. This research proves to be very significant within the context in which reflections and new evaluative practices are under construction.

Keywords: conception of Assessment, Learning, Higher Education.

1. INTRODUÇÃO

Em consequência do aumento tecnológico e da facilidade de acesso as mais diversas formas de informações, atualmente há vários debates a respeito da avaliação da aprendizagem em todos os níveis da educação sistematizada.

A necessidade de avaliar sempre existiu, e independente da norma ou padrão pela qual está baseado o modelo educacional. Não há como se eximir da necessidade e da responsabilidade da avaliação de conhecimentos, desde a educação básica até o último grau de ensino. De tal modo, a avaliação no ensino superior ocupa um espaço importante nos debates atuais sobre educação. Todavia, percebe-se que a avaliação, comprometida com as práticas inovadoras reveste-se de uma necessidade constante de revisão do fazer pedagógico.

As concepções de avaliação ocupam um lugar relevante no conjunto das práticas pedagógicas aplicadas nos processos de ensino e aprendizagem. Abordar a educação superior na perspectiva da avaliação da aprendizagem é preciso direcionar os valores e conhecimentos a serem desenvolvidos, estabelecendo sua relação com o Projeto Político Institucional.

Esta proposta de estudo sobre a avaliação da aprendizagem no Ensino Superior, baseia-se nas seguintes indagações: Que princípios devem guiar o exercício pedagógico de um professor universitário, e, por conseguinte seu método avaliativo, visando uma formação profissional de qualidade? É possível realizar um processo avaliativo continuado, crítico e coerente com as concepções pedagógicas apontadas no currículo do curso de pedagogia? Que procedimentos avaliativos são mais característicos e pertinentes as metodologias de ensino nível superior?

A partir destas questões, a pergunta que norteia nossa pesquisa é: quais concepções de avaliação presente no currículo do curso de pedagogia que norteiam a prática pedagógica dos docentes.

Sendo assim como hipótese acredita-se que as concepções de avaliação que norteiam o currículo do curso de pedagogia, são concepções que contribuem de modo satisfatório no processo de ensino aprendizagem dos acadêmicos.

Assim, esta pesquisa tem como objetivo analisar as concepções de avaliação presente no currículo do curso de pedagogia de uma faculdade particular do município de Barra do Garças - MT, e como elas norteiam a prática pedagógica dos docentes.

Este estudo compõe-se de uma revisão da literatura especializada, desenvolvida no período de março a maio de 2018, onde o foco da pesquisa proposta, foi optar pelo método de revisão de livros, periódicos e artigos publicados para a escolha e análise da hipótese para em seguida delimitar os critérios para inclusão e exclusão de estudos.

Medeiros (2013), ressalta que “a pesquisa bibliográfica é um passo decisivo em qualquer pesquisa científica, uma vez que elimina a possibilidade de se trabalhar em vão, de se despender tempo com o que já foi solucionado”. Partindo do pressuposto que a pesquisa bibliográfica é o primeiro passo de toda pesquisa científica. Neste sentido, Lüdke e André (2012), acrescentam que a pesquisa qualitativa “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

Assim, para a classificação das produções bibliográficas, efetuou-se a busca de estudos nas bases de dados do SCIELO, faculdades, revista em educação, revista ensaio e livros. Os descritores escolhidos na pesquisa foram: concepções de avaliação, avaliação da aprendizagem, e avaliação no ensino superior. Isso permitiu obter as seguintes associações: concepções de avaliação e aprendizagem; avaliação da aprendizagem no ensino superior; concepções de avaliação. Elegeu-se por selecionar os estudos que abordassem as concepções de avaliação da aprendizagem, optando pelos estudos que ilustravam sobre as concepções de avaliação da aprendizagem no ensino superior, com o texto completo e disponível de forma online e impresso, sem temporalidade delimitada.

Além dos periódicos, utilizou-se também do Projeto Pedagógico Institucional do curso, com vistas a analisar as concepções de avaliação que norteiam o currículo.

Essa temática situa-se num campo de estudo que está exigindo cada vez mais espaço para discussões e reflexões, por suas complexidades e conseqüentemente por não se prender apenas às atividades desenvolvidas em sala de aula. Sendo assim, essa pesquisa se revela muito significativa dentro do contexto em que as reflexões e novas práticas avaliativas estão em construção. Como autores essenciais para o desenvolvimento dessa pesquisa fez-se uso de Hoffmann (2009), Vasconcellos (2008), carvalho (2013), entre outros que se fizerem necessários.

Por conseguinte, para a elaboração desse estudo abordou-se os conceitos da avaliação no processo ensino e aprendizagem; conceito de avaliação nas modalidades formativa diagnóstica e somativa; avaliação da aprendizagem no ensino superior.

2. A AVALIAÇÃO NO PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM

A avaliação no processo ensino-aprendizagem é um assunto melindroso que requer cuidado e atenção. Haja vista, que possui implicações pedagógicas que vão além dos aspectos técnicos e metodológicos. Devemos sempre considerar que o processo avaliativo abrange aspectos sociais, éticos e psicológicos. Ocorre que a deficiência de compreensão dos conceitos das concepções avaliativas por parte dos professores, induz a uma prática baseada na sua manutenção e reprodução dos processos avaliativos.

As práticas avaliativas possuem grande influência no processo de ensino aprendizagem de modo, que podem tanto estimular o desempenho do acadêmico, quanto desanimar, frustrar e evitar o avanço e crescimento do sujeito que aprende, isso depende da forma como as concepções avaliativas são aplicadas na prática pedagógica do docente.

Investigar como os professores pensam sobre a avaliação e como pretendem avaliar seus alunos revela como estão sendo constituídas ou não tais mudanças de concepções. Nessa perspectiva, Perrenoud pontua que:

Deve-se mudar a avaliação para mudar a pedagogia, não apenas no sentido da diferenciação, mas dos encaminhamentos de projetos, do trabalho por meio de situações-problemas, dos métodos ativos, da formação de conhecimentos transferíveis e de competências utilizáveis fora da escola. (PERRENOUD, 1999, p. 21)

Ou seja, ainda que compreendemos que o ato de avaliar é uma ação difícil e complexa, ela é necessária. E é por meio do uso de variados instrumentos que o docente poderá realizar meios de avaliar capaz de ajudar os discentes a avançar no processo de

ensino-aprendizagem. E conseqüentemente, o professor vai desenvolver habilidades que o capacite a rever e modificar sua prática para contribuir nesse processo. De tal modo, Hofmann argumenta que

Converter a tradicional rotina de atribuir conceitos classificatórios às tarefas, calculando médias de desempenho final, em tomada de decisão do professor com base nos registros feitos sobre a evolução dos alunos nas diferentes etapas do processo, tornando o aluno comprometido com o processo. (HOFFMANN, 2009, p.145)

De acordo com Carvalho (2013), atualmente “a avaliação tem como função ajudar o educando a perceber que conhecimentos e capacidade ele precisa construir”. Ou seja, a função da avaliação não pode mais ser compreendida como algo a ser aplicado apenas visando quantificar o desempenho do aluno.

Diante dessa realidade, o professor precisa ter ciência da importância da avaliação para o desenvolvimento da aprendizagem do seu educando. E que a avaliação deve ser pensada desde o início do seu planejamento e não apenas no final da matéria, como um meio de quantificar o aprendizado do aluno, porém, deve ser pensado como um procedimento que vai possibilitar o aluno ampliar os seus conhecimentos. Nessa perspectiva, Neto e Aquino apontam que

É para contribuir com esse processo que a avaliação ocupa espaço essencial no conjunto das práticas pedagógicas aplicadas ao processo educacional, uma vez que possibilita aos envolvidos os dados sobre a realidade e o favorecimento das necessárias tomadas de decisão, no sentido de uma efetiva superação de dificuldades, com conseqüente garantia da aprendizagem. (NETO; AQUINO, 2009, p. 22)

Assim, é possível perceber as mudanças de conceito que vem ocorrendo com as concepções de avaliação para aprendizagem. Haja vista, que cada vez mais, vai perdendo o conceito de avaliar apenas o produto da aprendizagem, e busca-se dar maior importância para o ato avaliativo levando em consideração os métodos de aprendizagem e também indo mais a fundo nas raízes dos problemas, procurando respostas para as causas dos resultados que não são satisfatórios da aprendizagem.

De tal modo, compreende-se que a avaliação tem como fim responder aos objetivos de elencados nos planejamentos dos professores, de modo que são estes objetivos que vão delimitar os critérios das avaliações visando o rendimento da aprendizagem. De modo, que o ato de avaliar deve ter uma finalidade clara e objetiva para o docente quanto a sua prática e que está, esteja presente no decorrer de todo o

processo de ensino e que não esteja dissociada do que foi planejado. Nesse sentido, Vasconcelos argumenta que

A avaliação escolar está associada a uma concepção de homem, de sociedade (que tipo de homem e sociedade queremos formar), ao projeto pedagógico da instituição. É justamente aqui que encontramos uma distorção: de modo geral, não se percebe a discrepância entre a proposta de educação e a prática efetiva. Em parte, isso ocorre em função de uma prática de planejamento meramente formal, levando a que os professores simplesmente “esqueçam” quais foram os objetivos propostos. Temos que superar esta contradição através da reflexão crítica e coletiva sobre a prática. (VASCONCELLOS, 2008 p. 56)

Ou seja, o ato de avaliar no processo de ensino e aprendizagem não pode ser considerada uma atividade imparcial e sem intencionalidade, pelo contrário há um suporte teórico para embasar todo o processo avaliativo na prática pedagógica.

Assim, saber distinguir e analisar as diferenças das concepções de avaliação da aprendizagem é de suma importância para a prática do professor, devido à complexidade do assunto. Ao ponto que, nos dias atuais o ato de avaliar não consiste apenas em emitir valor sobre algo ou assunto. A avaliação educacional direcionada para a metodologia de ensino, sugere que avaliar seja um ato ininterrupto da aprendizagem, conferindo valores mais relacionadas aos aspectos qualitativos do que quantitativos.

2.1 Conceitos de Avaliação nas Modalidades Formativa/Diagnostica/Somativa

Alguns autores apontam que os debates sobre a avaliação educacional teve uma maior relevância a partir do final da década de 40, com Ralph Tyler, que é considerado por muitos como o precursor dos estudos sobre a avaliação educacional. O autor compreendia que o papel da avaliação deveria ser equivalente entre os resultados alcançados pelos alunos e os objetivos educacionais estabelecidos.

A avaliação formativa está relacionada à regulação e autorregulação das aprendizagens, que desempenhem influência nos processos de ensino e aprendizagem. A finalidade maior é não deixar margem de dúvidas sobre a regulação das aprendizagens, buscando sempre auxiliar os alunos a se sobressaírem aos objetivos de aprendizagem propostos.

Perrenoud (1999), destaca que as mudanças necessárias para aperfeiçoar a avaliação necessitam abranger o sistema didático e o sistema escolar. Para o autor,

Uma verdadeira avaliação formativa é necessariamente acompanhada de uma intervenção diferenciada, com o que isso supõe em termos de meios de ensino, de organização dos horários, de organização do grupo-aula, até mesmo de transformações radicais das estruturas escolares (PERRENOUD, 1999, p. 15).

Assim, pode ser qualificada como um processo avaliativo que tem a probabilidade de indicar com veemência o desenvolvimento do aluno durante o processo ensino e aprendizagem, permitindo ao docente avaliação e adequação das práticas pedagógicas buscando aprimorar e ajustar essas práticas em função da aprendizagem do aluno.

Ou seja, cabe ao professor ficar mais atento aos alunos, compreender como eles reagem diante do processo de ensino com intuito de buscar recursos metodológicos que permita trabalhar com as adversidades e que crie condições favoráveis para o desenvolvimento da aprendizagem. Nesse sentido Saviani (1994), acrescenta que “é pressuposto de toda e qualquer relação educativa que o educador está a serviço dos interesses do educando. Nenhuma prática educativa pode se instaurar sem este suposto”.

Ainda que a avaliação escolar incida de muitas maneiras e em períodos distintos, pode-se constatar que os tipos de avaliações mais aplicadas são por meio de provas e atividades escritas dentre essas atividades destaca-se o uso de textos, relatórios, resolução de exercícios. Esse tipo de avaliação habitualmente é realizada com o intuito de atribuir notas, menção ou conceito e conseqüentemente já tem datas pré-estabelecidas para ocorrer, não sendo novidade nem para os alunos muito menos para os docentes.

A avaliação diagnóstica pode ser classificada como um ato de definir, aprovar e determinar os valores do desempenho de aprendizagem do aluno. Tem como objetivo apontar a existência e a ausência dos conhecimentos obtidos, que são colocados como pré-condições necessárias para que o aluno possa dar continuidade a aprendizagem a partir de determinado nível. Nessa perspectiva, Carvalho afirma que

O recurso diagnóstico, na função pedagógica da avaliação, tem razão de ser quando utilizado como um meio para se conhecer o progresso dos alunos e o funcionamento dos processos de aprendizagem, objetivando a intervenção nestes últimos em busca de sua melhora. (CARVALHO, 2013, p. 33)

Ou seja, visa analisar o desempenho do aluno, e a qualidade do seu conhecimento. Assim, é vista como uma forma de descrever a situação do aluno, não havendo por parte do professor um compromisso em acompanhar o aluno para que este alcance um resultado satisfatório da aprendizagem. Assim, Hoffmann (2009), adverte que a avaliação nessa

perspectiva “significa o controle permanente exercido sobre o aluno no intuito de ele chegar a demonstrar comportamentos definidos como ideais pelo professor”.

Uma das principais características da avaliação diagnóstica é o seu uso no início do período escolar, comumente como é aplicada, se justifica no processo de ensino aprendizagem quando está é usada como um meio de conhecimento dos avanços alcançados pelos alunos e também para identificar como ocorre o processo de ensino aprendizagem. Haja vista, que as informações colhidas por meio dessa avaliação possam servir de parâmetro para os professores a respeito das habilidades que o aluno já possui e das que precisa avançar.

Contudo, um ponto negativo da avaliação diagnóstica ocorre quando são diagnosticadas as dificuldades que os alunos apresentam durante a aprendizagem dos conteúdos e o docente não procura alternativas e instrumentos para a ajudar na sua superação. Dessa forma, avaliação diagnóstica é vista como um meio de se buscar o diagnóstico apenas para ter o resultado, e persiste em exercer um estilo classificatório.

De acordo com Carvalho (2013), avaliação somativa pretende representar “um sumário de resultados obtidos numa situação educativa e ocupa momentos específicos, ao fim de uma fase, de um ciclo, de um ano, de um período letivo ou de uma unidade de ensino”. Ou seja, versa, sobre a avaliação da aprendizagem após um período inicial do processo de ensino-aprendizagem.

Para muitos estudiosos a função da avaliação somativa no processo de aprendizagem e manifesta como um meio de quantificar a aprendizagem por meio de notas, isto é, sua finalidade é de estabelecer os níveis de produtividade da aprendizagem que serão usados como base para as avaliações finais. Nessa perspectiva Hoffmann (2009), ressalta que esse processo avaliativo leva em conta que “o resultado final seria dado em função dos conceitos fundamentais da disciplina, aprendizagem esta percebida por meio da realização das últimas tarefas progressivamente mais complexas e exigentes”.

Logo, é uma prática avaliativa que tem como principal característica medir os resultados de aprendizagem. E é considerada como a mais conhecida e utilizada, por ser aplicada sempre no final de um processo de ensino aprendizagem, com a finalidade de quantificar a aprendizagem do aluno como um meio de promoção ou reprovação.

2.2 Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior

Atualmente alguns estudos assinalam uma urgência de se pensar novas formas de ensino e de aprendizagem no nível superior. Isso ocorre devido as transformações ocorridas pela globalização como efeito o surgimento e o avanço das tecnologias dentre elas as de comunicação e informação que possibilitou a expansão do conhecimento.

Diante desse cenário, há também um crescente interesse por parte de alguns estudiosos sobre avaliação no ensino superior, dentre esses estudiosos vamos nos ater aos estudos de Vasconcellos (2008), que apresenta a educação escolar sob uma perspectiva dialética e libertadora e Hoffmann (2009), abordando sobre os mitos da avaliação e sugere uma avaliação mediadora que possibilite um acompanhamento continuado e progressivo da aprendizagem do discente abrangendo todos os níveis de ensino do fundamental ao superior.

Segundo a autora a ação avaliativa deve ser uma prática educativa permanente no sentido questionador e investigativo da aprendizagem dos alunos. A avaliação mediadora tem como característica mediar e ajudar o aluno a sobressair sobre suas dificuldades. Assim, de acordo com Hoffmann,

A perspectiva da avaliação mediadora pretende, essencialmente, opor-se ao modelo do “transmitir-verificar-registrar” e evoluir no sentido de uma ação reflexiva e desafiadora do professor em termos de contribuir, elucidar, favorecer a troca de ideias entre e com seus alunos, num movimento de superação do saber transmitido a uma produção de saber enriquecido, construindo a partir da compreensão dos fenômenos estudados. (HOFFMANN, 2009, p. 131)

Nessa perspectiva, objetivo maior no do processo avaliativo deve ser um ensino qualitativo e transformador evidenciando a aprendizagem do aluno como o centro do processo da avaliação da aprendizagem.

Compreendendo a avaliação como um conjunto de elementos que está diretamente ligada ao processo de ensino aprendizagem. E como prática escolar, não deve ser desenvolvida como uma atividade isolada ou simplesmente técnica. Todavia, a avaliação educacional deve ser pensada como uma atividade conceitual de dimensões teóricas que são evidenciadas na prática pedagógica do docente. Nessa dinâmica, Hoffmann (2009), pontua ser “urgente e essencial o repensar sobre a avaliação da aprendizagem na Universidade, pela sua condição de formadora de professores que irão atuar nas escolas”.

A partir do posicionamento da autora, é notória a compreensão de que os graduandos poderão reproduzir as mesmas concepções e métodos avaliativos, se não houver uma ressignificação na avaliação durante o processo de graduando. Só é possível uma mudança na avaliação se esta atingir a postura do professor. Portanto, os futuros docentes carecem de uma formação transformadora que possibilite o desenvolvimento de habilidades e competências para ser um agente ativo nesse processo de transformação.

Sendo assim, a prática de avaliação dos processos de ensino aprendizagem deve incidir de uma prática pedagógica que tenha estratégias definidas de ação, condutas e participação de todos os inseridos no processo como afirma Vasconcellos

o conhecimento não tem sentido em si mesmo: deve ajudar a compreender o mundo, e a nele intervir. Assim, entendemos que a principal finalidade da avaliação no processo escolar é ajudar a garantir a formação integral do sujeito pela mediação da efetiva construção do conhecimento, a aprendizagem por parte do aluno. (VASCONCELLOS, 2008, p. 57)

Logo, na qualidade de avaliar o processo da aprendizagem, cabe ao professor saber determinar e dar significado ao processo de avaliação da aprendizagem, sabendo valorizar a produção de conhecimentos, a partir, do seu papel como avaliador e dando representatividade ao ato de avaliar, por meio de seus conhecimentos e concepções.

Portanto, é preciso uma reestruturação no campo da avaliação principalmente no ensino superior, ou seja, uma superação dos conceitos e práticas que estão entranhados no processo de avaliação. É primordial a compreensão de novos métodos e conceitos que supere o modelo de estudo que busca apenas identificar os efeitos em si, e procurar formas que corroboram para o aprimoramento do ensino e, por conseguinte para a concretização da aprendizagem.

Nesse sentido, Hoffmann (2009), acrescenta que “o maior desafio no Ensino Superior é favorecer a descoberta pelos professores do significado da avaliação mediadora para a formação do profissional competente”

No próximo item será abordado o resultado da análise do Projeto Pedagógico Institucional do curso de pedagogia de uma faculdade Particular do Município de Barra do Garças.

2.3 Resultado da Pesquisa

Além dos teóricos elencados nessa pesquisa, propôs-se uma análise curricular do curso de pedagogia de uma Faculdade X do Município de Barra do Garças, buscando compreender se a concepção de avaliação que está elencada no Projeto Pedagógico Institucional do curso corrobora para a construção da aprendizagem dos graduandos, capacitando-os para a prática pedagógica. É importante ressaltar que o currículo do curso já passou por três (03), atualizações e optou por analisar a última ocorrida em 2016.

De acordo, com as normas da referida Instituição a avaliação do rendimento escolar é feito durante todo semestre e possui a seguinte estrutura: as atividades bimestrais são desenvolvidas especificamente pelos professores considerando todas as atividades desenvolvidas durante o processo de ensino do bimestre, e pautadas nas metodologias propostas; as avaliações institucionais, que são definidas de acordo com o calendário Institucional, são compostas por provas escritas e argumentativas; e a avaliação integrada de conteúdo específico, aplicadas bimestralmente com o objetivo de dimensionar a integração dos conteúdos aprendidos pelos alunos.

Item 22.1- Critérios e padrões de avaliação de aprendizagem: “a avaliação do rendimento escolar de cada disciplina é feito por meio de notas de 0,0 (zero) a 10,0 (10,0), permitindo-se o arredondamento anterior para 0,5(meio) ponto ou para o número imediatamente anterior ou posterior, em consonância com os critérios previamente estabelecidos”.

A nota de aprovação mínima do semestre é de 7,0 pontos para cada disciplina e em caso de exame final a média é 6,0. Sendo que a média mínima para realização de exame final é de 4,0 pontos.

Sendo que a composição da média semestral é o resultado da soma da nota do primeiro e segundo bimestre. E para o resultado do exame final soma-se a média semestral, mas a média do exame final dividido por 2, obtendo a média final.

Os critérios de avaliação devem constar no plano de ensino do professor, e deve ser apresentado aos acadêmicos no início do período letivo, deve ser discutido com o coordenador do curso e apresentado ao colegiado do curso para apreciação e deliberação.

Segundo o Projeto Pedagógico Institucional (p.19), é mencionado que houve uma reestruturação da matriz curricular, visando um melhor aprendizado dos discentes:

Assim, a nova matriz tem como objetivo “a formação de professores mais preparados para enfrentar o processo de ensinar e aprender, vez que pesquisas tem demonstrado que há uma grande lacuna entre os conhecimentos teóricos e a prática das escolas e salas de aulas, o que resulta na formação de professores com poucas competências para enfrentarem os desafios dos processos ensino e aprendizagem”.

A organização curricular, (p. 28) está “calcada na necessidade de construção de uma sólida formação teórica, embasada nos fundamentos científicos da educação que instrumentalizem os profissionais egressos no curso a fim de que tenham compreensão crítica e global da realidade, principalmente educacional”.

A concepção que norteia o processo avaliativo do discentes da faculdade X, a avaliação da aprendizagem (59) é “entendida como um processo integral e permanente que analisa as várias dimensões do desempenho do aluno. Não deve, pois, se restringir aos aspectos cognitivos do aluno, mas, considerar também o afetivo e o social”

Assim, os resultados das avaliações devem ser obtidos no decorrer de todo o processo de aprendizagem deve ocorrer de vários feitos, “em função dos objetivos propostos, tendo em vista que constituem elementos norteadores na formação dos alunos”. Nessa perspectiva, entende-se que a faculdade X possui uma concepção avaliativa de caráter orientador do processo aprendizagem.

3- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, procurou analisar as concepções de avaliação, e como elas norteiam a prática pedagógica dos docentes na graduação de um curso de pedagogia. Portanto, buscou-se a partir do objetivo de pesquisa analisar os conceitos e como as concepções de avaliação são importantes no processo de ensino aprendizagem do graduando.

Devido ao grande aumento tecnológico ocorrido em decorrência da globalização, cada vez mais as pessoas têm facilidade de acesso as mais diversas formas de informações, e isso tem refletido na prática docente desde a elaboração do seu plano de ensino a aplicação das atividades avaliativas. Abrangendo todos os níveis de ensino e em especial no ensino superior. De tal modo, a avaliação no ensino cada vez mais vem ganhando notoriedade nos debates. De modo que diante dessa realidade uma avaliação comprometida com as práticas inovadoras, carece de uma necessidade constante de revisão do fazer pedagógico.

A avaliação no processo ensino-aprendizagem é um assunto melindroso que requer cuidado e atenção. Haja vista, que possui implicações pedagógicas que vão além dos aspectos técnicos e metodológicos. Devemos sempre considerar que o processo avaliativo abrange aspectos sociais, éticos e psicológicos. Ocorre que a deficiência de compreensão dos conceitos das concepções avaliativas por parte dos professores, induz a uma prática baseada na sua na manutenção e reprodução dos processos avaliativos.

As práticas avaliativas possuem grande influência no processo de ensino aprendizagem de modo, que podem tanto estimular o desempenho do acadêmico, quanto desanimar, frustrar e evitar o avanço e crescimento do sujeito que aprende, isso depende da forma como as concepções avaliativas são aplicadas na prática pedagógica do docente.

Investigar como os professores pensam sobre a avaliação e como pretendem avaliar seus alunos revela como estão sendo constituídas ou não tais mudanças de concepções. Nessa perspectiva, Perrenoud pontua que

A partir da análise dos conceitos das concepções avaliativas formativa, somativa e diagnóstica. Concluiu-se que a avaliação formativa está relacionada à regulação e autorregulação das aprendizagens, sua maior finalidade é não dar margem de dúvidas sobre à regulação da aprendizagem, para tanto, busca meios e procedimentos para auxiliar os alunos a se sobressaírem aos objetivos de aprendizagem propostos.

Quanto a avaliação diagnóstica um dos principais benefícios é que a sua aplicabilidade ocorre sempre no início do período escolar, se tornando positiva no processo de ensino aprendizagem quando as informações colhidas possam servir de parâmetro para os professores a respeito das habilidades que o aluno já possui e das que precisam avançar. Entretanto, um ponto negativo dessa avaliação ocorre quando são diagnosticadas as dificuldades que os alunos apresentam durante a aprendizagem dos conteúdos e o docente não procura alternativas e instrumentos para a ajudá-lo a superar essas dificuldades.

Para muitos estudiosos a função da avaliação somativa no processo de aprendizagem e manifesta como um meio de quantificar a aprendizagem por meio de notas, isto é, sua finalidade é de estabelecer os níveis de produtividade da aprendizagem que serão usados como base para as avaliações finais.

A avaliação somativa, sua função no processo de aprendizagem é vista como um meio de quantificar a aprendizagem por meio de notas. Ou seja, sua maior finalidade é estabelecer os níveis de rendimento da aprendizagem como base para as avaliações finais.

Ao analisar o Projeto Pedagógico da Instituição, constatou-se que a forma como foi estruturado visa atingir um ensino que propicie ao seu graduando uma formação que lhe permita desenvolver habilidades e competências para o desenvolvimento da sua prática docente. Haja vista, que a organização curricular foi planejada para que o ensino ocorra de forma interdisciplinar.

A forma como as concepções avaliativas são colocadas por meio de provas bimestrais com o objetivo de promoção ou retenção do aluno, pode-se compreender que está relacionada a concepção de avaliação somativa, visto que ao mesmo tempo que visa quantificar a aprendizagem, os docentes desenvolvem outras atividades que contribuem para que o aluno supere suas dificuldades. Pois, a forma como o processo avaliativo está respaldado dispõe de meios e possibilidades do desenvolvimento do aluno durante o processo ensino e aprendizagem, permitindo ao docente uma avaliação e adequação da sua prática, buscando aprimorar e ajustar essas práticas em função da aprendizagem do aluno.

Constatou-se, ainda que a faz uso de uma avaliação mediadora. Pois, de acordo com o Projeto do curso a avaliação é compreendida como um conjunto de elementos que está diretamente ligada ao processo de ensino aprendizagem. E não deve ser desenvolvida como uma atividade isolada ou simplesmente técnica. Todavia, a avaliação educacional deve ser pensada como uma atividade conceitual de dimensões teóricas que são evidenciadas na prática pedagógica do docente.

Diante do exposto, conclui-se que o ensino superior requer uma atenção diferenciada daquela ministrada em outros níveis de educação, isso porque o discente possui um maior grau crítico do cotidiano, assim, o docente que se incube da difícil tarefa de ensinar para graduação precisa estar atendo as inovações e mudanças. A avaliação exerce um papel de auxiliar na missão de conferir conhecimento ao aluno de curso superior, estabelece pontos positivos ao organizar o ensino em métodos que proporcione a orientação tanto de quem ensina como de quem aprende.

4 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARVALHO, Rosenei Bairros de Freitas. **Avaliação para a aprendizagem: A Articulação entre Ensino, Aprendizagem e Avaliação: (Mato Grosso-Brasil)**. Repositório U Lisboa 2013. Disponível <repositorio.ul.pt/bitstream/10451/10699/1/ulsd067739_td_Rosenei_Carvalho.pdf>. acessado em 28 de abr. de 2018.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação. 2009. (ed. Atual. E ver.)

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas**. 11 Ed. 6. Reimp. São Paulo: Atlas, 2013.

NETO, Ana Lúcia Gomes Cavalcanti Neto; AQUINO, Josefa de Lima Fernandes. **A avaliação da aprendizagem como um ato amoroso: o que o professor pratica?** Educação em Revista. Belo Horizonte. v.25, n.02. p.223-240. ago. 2009. Disponível em <

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SAVIANI, Demerval, 1944. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política!** 32. Ed. Campinas, São Paulo: 1999. - (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 5). Disponível em <<https://petpedufba.files.wordpress.com/2016/02/savianidermeval-escolaedemocracia.pdf>>. Acessado 16 de mai. 2018.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção-dialética libertadora do processo de avaliação escolar**. 18 ed. São Paulo. Libertad, 2008.

CAPÍTULO 07: A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE ARTES PARA AS CRIANÇAS NAS CRECHES

²⁰Lenilza Inácio

²¹Cristiani Santos Silva

²²Vera Lucia Pinheiro

²³Aline Lemes de Moraes

RESUMO

Este trabalho traz uma contribuição para compreender melhor a importância de estimular a arte na infância de uma criança, com o objetivo de refletir como ela se desenvolve no cotidiano no espaço de aprendizagem da criança em seu processo de interação com o outro. A arte na educação infantil é de grande importância para o desenvolvimento da criança no seu recomeçar nos seus primeiros anos das atividades escolares e também no decorrer de suas fases da sua vida. A arte possibilita várias reações em seu agir, devemos dar atenção para esse novo em sua vida, em que os professores trazem para o espaço onde passam uma parte do dia em seu cotidiano, as atividades devem ser bem elaboradas para serem exploradas de forma que possam contribuir para seu desenvolvimento na aprendizagem. O cognitivo e o lado afetivo apresentam na criança uma facilidade de agir, quando é apresentada diversas variedades de imagens e brincadeiras ali demonstrada para ela, desenvolvera sua capacidade das linguagens artísticas, possibilitando trabalhar suas expressões e habilidades que se faz presente a cada momento de seu agir, com os trabalhos que o professor desenvolve em sua sala, com aquele grupo de crianças que estão ali para desenvolver o seu cognitivo e seu lado afetivo. A criança libera sua imaginação e autoconfiança através da arte com o seu desenvolvimento trabalhado pelo educando, facilitará toda uma comunicação com o outro e em sua vida social. A arte deve ser bem planejada para atingir as propostas e objetivo do educando, assim tornando o planejamento de suas aulas com resultados significativos no aprendizado da criança.

Palavras chaves

Arte, Aprendizagem, Desenvolvimento.

²⁰ Licenciatura em Pedagogia, UNOPAR / Universidade Norte do Paraná. Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica e Educação Inclusiva, FAMA / Faculdade da Amazônia-FAMA. Especialista em: Educação Infantil e Series Iniciais do Ensino Fundamental, FTD / Faculdade de Tecnologia Equipe Darwin. Especialista em Didática de Metodologia do ensino fundamental, médio e Educação de Jovens Adultos-EJA, FAMA / Faculdade da Amazônia. E-mail: lenilza_le@hotmail.com

²¹ Licenciada em Pedagogia, UNOPAR / Universidade Norte do Paraná. Especialista em Educação Especial Atendimento Educacional Especializada-AEE, UNISERRA/ Faculdade de Educação de Tangará da Serra. E-mail: cristianasantosmariotti@hotmail.com

²² Licenciada em Pedagogia, UNISERRA /Universidade de Educação de Tangará da Serra. Especialista em Educação Ambiental, UNEMAT/Universidade do Estado do Mato Grosso. E-mail: veralupin@hgmail.com.

²³ Licenciada em Pedagogia: AVEC/ Associação Vilhenense de Educação e Cultura. Especialista em Educação Infantil, FAEL/Faculdade Educacional da Lapa. E-mail: alinelemes2712@gmail.com.

ABSTRACT

This work contributes to a better understanding of the importance of stimulating art in a child's childhood, in order to reflect on how it develops in everyday life in the child's learning space in their process of interaction with others. The art in early childhood education is of great importance for the development of the child in his/her resumption in his/her first years of school activities and also in the course of his/her phases of his/her life. Art will enable several reactions in their actions, we must pay attention to this new in their lives, in which teachers bring to the space where they spend part of the day in their daily lives, activities must be well elaborated to be explored so that they can contribute to their learning development. The cognitive and affective side present the child with an ease of acting, when several varieties of images and games are shown there, he will develop his ability of artistic languages, making it possible to work his expressions and skills that is present at every moment of his life. act, with the work that the teacher develops in his room, with that group of children who are there to develop their cognitive and affective side. The child releases their imagination and self-confidence through art with their development worked by the student, it will facilitate all communication with the other and in their social life. Art must be well planned to achieve the student's purposes and objectives, thus making the planning of their classes with significant results in the child's learning.

Keywords

Art, Learning, Development.

1. INTRODUÇÃO

A arte surgiu nos tempos primórdios, onde o homem com sua imaginação se aprimorava cada vez mais passando seus conhecimentos de geração a geração, transformando a cultura e seu ambiente conforme a época, valorizando os hábitos e crenças da comunidade ou grupos, adotando valores assim transformando cada vez mais a criação do ser humano. Por ter liberdade de criar e recriar conjuntos culturais de formas diferentes de cada tempo que passava deixava suas marcas nas gerações, onde somente o tempo poderia guardar e mostrar as transformações dessa arte inventada. A arte oportuniza as pessoas terem o contato com o conhecimento e a expressão de linguagens, levando a reflexão de um passado interligado ao presente.

O contato com a arte pela criança, também é feito pelo professor(a) onde com sua dinâmica apresente situações que possam mostrar a compreensão do mundo para seu universo infantil. As artes visuais estão diariamente no cotidiano das pessoas, pois desde cedo se a criança estiver o incentivo de ser influenciada, por um adulto a praticar as artes visuais ela se se importara com os valores culturais e ética de formas respeitosa e evoluída. É na Educação Infantil que a criança terá seu primeiro contato com a arte visual,

pois o professor deve apresentar de formas bem lúdicas para que possa ser marcante e significativa na vida dessa criança, para que possa expressar seus sentimentos e sensações no seu cotidiano.

Este trabalho foi realizado com pesquisas bibliográficas sobre a importância da arte para as crianças nas creches, baseado em leitura de artigos, livros, todos materiais referentes ao tema abordado deste trabalho. A arte tem sua importância na educação com seu desenvolvimento criativo, expressivo, e transformadora abrindo caminhos para o ser humano vivenciar um mundo mais estético com suas peculiaridades, valorizando os pensamentos críticos de uma sociedade que sofre transformações todos os dias de suas vidas.

2. HISTÓRIA DA ARTE

O ser humano desde os tempos primórdios vem modificando a história do mundo, e a arte acaba sendo cada vez mais transformada, segundo os pesquisadores a história da arte é dividida em vários momentos conforme o desenvolvimento e as transformações da história do ser humano. A arte inicia na pré-história até a arte contemporânea, nesses períodos houve várias mudanças, podemos citar primeiramente o período da pré-história, onde tudo começou com os homens das cavernas, sendo que nessa época era dividido em paleolítico, neolítico, e idade dos metais. A segunda etapa é a Idade antiga onde surge cidades, a escrita, e as expressões artísticas onde naquela época manifestava nas culturas. Na terceira etapa foi a arte da Idade média sofre uma transformação na arte romana e na religião pois o cristianismo na época era a religião oficial do império Romano. Na quarta etapa foi a arte na Idade moderna, ela se expande na Europa culturalmente, onde a religião era substituída pela concepção científica. Na quinta etapa seria a arte contemporânea foram períodos de transformação e evolução principalmente com a chegada da revolução industrial.

Em vários lugares do mundo a arte ela desenvolveu conforme a cultura dos grupos das pessoas, os costumes em que viviam, e assim a arte foi tendo seus efeitos através das ações humanas. As pinturas rupestres colaborarão muito com a história da arte através dos desenhos e símbolos trouxeram muitas informações para sabermos como era os hábitos daquela época como o homem viviam, suas expressões artísticas traziam seus hábitos e os reflexos de suas vidas cotidianas. As esculturas, pinturas e arquiteturas

juntamente com outras artes, traz para a civilização uma abordagem de nossa história, onde por sua vez busca expressar seus sentimentos de formas impressionantes, conduzido pela visão do mundo em que seus olhares capturam todo o movimento que está em sua volta.

Arte por ter passado por vários períodos ela nos traz hoje o seu encanto de cada fase que houve naquela época, o homem por sua vez molda sua beleza de forma que leva o ser humano a ser cada vez mais criativo, evoluído e expressivo, as vezes com sua complexidade, simplicidade e seus enigmas das épocas, onde os grandes artistas e pesquisadores procuram mostrar e desvendar esses enigmas. Segundo Arnold Hauser (2000, p. 123 e 124) cita:

A unidade da Idade Média como período histórico é inteiramente artificial. Na realidade, ela se divide em três períodos culturais muito distintos: a economia natural da fase inicial da Idade Média; a cavalaria galante da Alta Idade Média; e a cultura burguesa urbana do final da Idade Média. [...]. A maioria dos aspectos que são usualmente considerados característicos da arte medieval, como o desejo de simplificação e estilização, a renúncia à profundidade espacial e à perspectiva, o tratamento arbitrário das proporções e funções corporais, só são típicos, na verdade, da fase inicial da Idade Média. [...]. Na transição da fase inicial para a Alta Idade Média, a arte se emancipa da maioria das limitações que lhe eram impostas, mas conserva, ainda, um caráter profundamente religioso e espiritual, sendo a expressão de uma sociedade inteiramente cristã no sentimento.

Ao se referir sobre a história da arte na idade média, ela traz em suas averiguações como a arte se manifesta num determinado lugar, seria dos fatos reais da vivencia daquele povo em uma determinada comunidade, cidade ou país, essas manifestações da arte na sociedade era influenciada vigorosamente na cultura de cada período que se passava, e assim a arte em seu tempo só iria enriquecendo, as pessoas expressando cada vez mais suas emoções e suas capacidades de criar e recriar, mesmo tendo suas limitações restringidas na época pelo poder político ou até mesmo de seus próprios costumes que a sociedade impunha.

No período do renascimento a arte passa por uma ação de reconstrução para que as pessoas pudessem buscar as certezas e as formas de expor suas razões diante das transformações que se passava naquele período de renovações pois o poder da classe dominante não deixava os artistas contar as histórias e expor suas criações que representava os acontecimentos da época. Segundo Arnold Hauser (2000, p.1):

Alguns declaram estar a arte baseada em princípios estritamente formais, na estilização e idealização da vida; outros, que se baseia na reprodução e

preservação da existência natural das coisas, constituindo a mais antiga evidência da atividade artística – segundo vejam na arte um meio de dominar e subjugar a realidade, ou a vivenciem como um instrumento de submissão à natureza.

Sabemos que a história da arte ela está vinculada com a nossa história, nas formações de conhecimentos e fantasias toma conta da vida do ser humano, as situações do cotidiano levam o homem sempre ir construindo suas histórias, para que possa ser reproduzida pelos artistas que promovem a arte de forma criativa.

2.1 A Arte como Desenvolvimento Infantil

A arte desenvolve o saber das crianças na Educação Infantil fazendo que ela possa criar e imaginar sensações que levam o enriquecimento do seu saber, trabalhando seu raciocínio, coordenação motora e sua socialização com o outro, onde desenvolverá seu aprendizado.

Ao utilizar a arte para criança e de grande importância em seu processo de desenvolvimento, vai promovendo enriquecimento para suas habilidades e conhecimentos que ela vai adquirindo ao decorrer de seu processo de aprendizagem. As crianças quando começa a expressar seus sentimentos através da arte ela coloca para o mundo exterior toda sua imaginação que o seu interior formou no desenvolvimento de sua criatividade. As brincadeiras que a criança desenvolve dará a ela todo suporte para seu desenvolvimento infantil em cada fase de sua infância. Nessa fase ela absorve mais as habilidades, dependendo da forma que o adulto está trabalhando suas capacidades motora e cognitiva. Aproveitar toda essa criatividade que a criança expõe, mais os trabalhos levados até ela pode ser enriquecedora para seu processo de aprendizagem. Processo esse que sempre estará estimulado para sua imaginação artística no decorrer de sua vida.

A música, dança, literatura, teatro, a expressão corporal, pintura e desenho favorecem todo seu desenvolvimento em seu processo de aprendizagem. A arte com suas funções promove suas habilidades na criança, trazendo nelas habilidades auditiva e motora, o desenvolvimento da linguagem e memória, a criatividade, a psicomotricidade, os valores, a autoconfiança e entre outros, um campo amplo de capacidades na criança enriquecendo todo seu saber, de cada fase da sua idade no processo de aprendizagem. A arte tem seus resultados psicológicas numa criança, acalma a ansiedade, traz um bom relacionamento melhor com os colegas e em casa, produz uma melhor comunicação e

interpretação, controla as emoções oferecendo um melhor equilíbrio mental e entre outros. Segundo Vygotsky (2009):

É o movimento da reflexão humana sobre o pensamento emotivo que nos move, é criação e recriação de todo contexto macrossocial que envolve o homem em sua complexidade, é instrumento pedagógico de percepção e aconchego da realidade e das frustrações humanas.

Sendo assim o ser humano ao pensar ele vai construindo um conceito, em que ele poderá desenvolver suas atitudes através desses pensamentos criados por ele, os processos cognitivos promovem o comportamento humano no meio em que o indivíduo convive socialmente. O desenvolvimento cognitivo é o processo onde a criança vem a desenvolver as formas de linguagens pelo fato histórico e cultural, seu comportamento, suas atitudes, são trabalhadas de forma que possam ela interagir adequadamente no seu espaço social. De acordo com

Vygotsky (2009): a arte libera as emoções da criança, revelam suas condutas sociais e os elementos de apropriação das diferentes culturas e contextos aos quais as crianças se inserem.

Neste sentido o comportamento da criança expressa seus sentimentos através de suas atitudes, seus contextos históricos são muito importantes, onde ela é envolvida influência muito seu modo de ser e agir, a criança desenvolve através da prática uma habilidade de agir e criar suas histórias, e a facilidade de interpretar e imaginar se torna cada vez mais fácil para estar expressando seus sentimentos e emoções. Trabalhar as emoções da criança deve ser planejada e replanejada conforme suas mudanças que elas possam apresentar na trajetória do aprendizado.

Segundo Craidy e Kaercher:

Junto com carinho e cuidados higiênicos é fundamental que as crianças pequenas recebam estímulos que desenvolvam seus sentimentos e posteriormente sua intelectualidade. O trabalho artístico é importante para que as crianças aprendam a explorar o mundo a sua volta. (CRAIDY & KAERCHER, 2001, p. 109).

Com isso nesse momento a afetividade entre o professor e aluno é importante para que a criança possa confiar no seu professor e ele incentivar a essas práticas, que é tão indispensável na vida do ser humano. Os sentimentos e suas emoções que seu psíquico desenvolve faz a criança conhecer novos sentidos para seu aprendizado, seu lado artístico é trabalhado com as experiências que ela traz lá do seu contexto histórico cultural, isso

vem enriquecer seu desenvolvimento no espaço em que ela está inserida, em relação ao processo de aprendizagem. Para Vygotsky:

A arte é antes uma organização do nosso comportamento visando ao futuro, uma orientação para o futuro, uma exigência que talvez nunca venha a concretizar-se, mas que nos leva a aspirar acima da nossa vida o que está por traz dela. (VYGOTSKY, 2009, p. 30).

Através dessa perspectiva o aprendizado sistematizado dentro do espaço escolar, contribui para a organização de pensamentos em que a criatividade é exposta através desse mundo artístico, a autonomia de direcionar as expressões e sentimentos que arte promove, direciona um caminho que possamos sentir ela desenvolver na vida das pessoas. A arte por sua vez libera toda sua emoção que o ser carrega dentro de si, dando suporte para seus horizontes esbanjando a sensação de liberdade para que possamos desenvolver cognitivamente nossas ideias. Os artistas usam geralmente a arte para expressar o que sente, transmitindo todas suas emoções, seus valores estéticos em uma obra, as harmonias das cores e daquela história ali retratada pela arte, traz todo uma experiência vivida e criada por si mesmo. A arte tem suas nostalgias onde o artista em seu momento de emoções vem explorar sua imaginação para estar construindo seu trabalho. Para Vygotsky (1991, p. 33):

desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos são refratadas através do prisma do ambiente da criança.

Desde um simples rabisco que a criança realiza, ela está expressando algo visto em sua volta, valorizar essas pequenas ações e importante para seu desenvolvimento, essa afirmação que o autor cita, vem ressaltar que realmente e necessário nós professores estar sendo o transmissor de um planejamento bem elaborado para que essa criança desenvolva o conhecimento sem que possa prejudica lá, ao decorrer do seu aprendizado no seu ambiente que está inserido. Pois o ambiente em que a criança está convivendo, o adulto deve aproveitar toda as ações envolta da criança para proporcionar a criatividade em que ela possa desenvolver em sua formação intelectual de forma significativa.

2.2 A Importância da Arte na Educação Infantil

Na educação infantil a criança desenvolve todas suas habilidades motoras, emocional, intelectual entre outras. A arte na educação infantil é um instrumento que possibilita o desenvolver da criança, através da arte pode ser possível a criança ter uma

visão do mundo mais significativa, onde ela aprende a valorizar cada sentido das coisas em sua volta, sensações que levam a criança trabalhar sua imaginação e as expressões corporais que vai adquirindo através do trabalho do professor de arte. Desta forma o professor de arte deve buscar levar para sala de aula materiais que possibilitem a criança conhecer e despertar a criatividade, podendo assim promover na criança a valorização artísticas que o seu meio cultural apresenta. As diversidades de linguagens artísticas são essenciais na formação inicial da criança promovendo através de suas capacidades as emoções e sensações que as imagens cores, sons, traços passam para seu aprendizado. A arte por sua vez vem desenvolver na criança toda uma interpretação das atividades trabalhada pelo professor, facilitando na criança um entendimento melhor para sua capacidade intelectual de seus pensamentos.

A criança desde cedo deve ser estimulada pelo professor a uma compreensão de interpretação, sobre tudo aquilo que é apresentada para ela, a criança quando compreende o que significa desde um simples desenho a uma pintura ela vai saber compreender o que aquela imagem e pintura está representando, e a partir dali começa a criar uma imaginação que irá trabalhar todo seus pensamentos e suas emoções, através de todo esse entendimento e interpretação que foi desenvolvido pelo professor de arte em suas aulas. As principais causas para que são trabalhadas as aulas de arte na educação infantil, são por vários motivos e cada uma delas com suas habilidades que possam ser desenvolvidas na criança desde cedo da sua infância essas causas podem expressar as emoções, desenvolver a criatividade, estimular a escrita, aguçar a percepção dos sentidos, reconhecer a si e aos outros, ampliar o conhecimento e o desenvolvimento do pensamento crítico.

Todos esses fatores contribuirão no desenvolvimento psíquico da criança quando são trabalhadas corretamente pelo professor de arte. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte vêm a ressaltar que:

Dentre as várias propostas que estão sendo difundidas no Brasil na transição para o século XXI, destacam-se aquelas que têm se afirmado pela abrangência e por envolver ações que, sem dúvida, estão interferindo na melhoria do ensino e da aprendizagem de arte. Trata-se de estudos sobre a educação estética, a estética do cotidiano, complementando a formação artística dos alunos. Ressalta-se ainda o encaminhamento pedagógico- artístico que tem por premissa básica a integração do fazer artístico, a apreciação da obra de arte e sua contextualização histórica. (PCN, 2000).

Portanto a arte na educação infantil é primordial para o desenvolvimento da criança onde contribuirá para seu aprendizado, a estética e sentimento fará parte de

todo o aprender da criança. As manifestações culturais são de grande importância nesse processo de aprendizagem, será uma forte aliada para o trabalho do professor para ser inserida em seu planejamento, o contexto histórico da criança deve ser respeitado e valorizado pelos docentes, nesse percurso de ensino o professor também buscará variedades de atividades que possam enriquecer seu trabalho, assim despertando a curiosidade e interesse da criança. Segundo Albinati (2009):

Fazer arte reúne processos complexos em que a criança sintetiza diversos elementos de sua experiência. No processo de selecionar, interpretar e reformar, mostra como pensa, como sente e como vê. A criança representa na criação artística o que lhe interessa e o que ela domina, de acordo com seus estágios evolutivos. Uma obra de arte não é a representação de uma coisa, mas a representação da relação do artista com aquela coisa. [...] Quanto mais se avança na arte, mais se conhece e demonstra autoconfiança, independência, comunicação e adaptação social.

Dessa forma a arte vai estimulando a criança criar e recriar produzir elementos em sua imaginação, desenvolvendo seus pensamentos, expressando suas emoções assim exercitando suas práticas. A criança ao representar ela se envolve num mundo artístico, expondo suas emoções e sentimentos, ela terá mais possibilidades de ter uma visão artística para sua representação teatral, musical ou até mesmo na dança. Os desenhos, modelagens, pinturas, colagens/recortes são representadas pela arte que traz para a criança um desenvolvimento muito importante para ela trabalhar seus movimentos motores. De acordo com Cunha:

[...] ao invés do professor simplesmente disponibilizar materiais, as crianças devem ser desafiadas a explorar os materiais em todas as suas possibilidades, como numa atividade banal com o lápis de cor e papel. Podemos transformar essas propostas simplistas e comuns em uma proposta instigadora e fonte de descobertas, além de conhecermos as hipóteses das crianças sobre o que vamos trabalhar. (1999).

O desenvolvimento da motricidade infantil é muito importante para a criança, as habilidades desenvolvidas que a motricidade traz ao aluno amplia seu processo de aprendizagem, possibilitando ele criar e explorar suas capacidades. O professor deve deixar a criança expressar a liberdade de inventar e expor suas ideias, para que ele possa também ver o desenvolvimento daquele aluno. A arte na educação infantil vem para construir o aprendizado da criança, favorecendo a integração de um conjunto de saberes que possa ajudar ampliar o conhecimento da criança. Segundo Perrenoud (1993):

Ser mediador entre o aprendiz e o conhecimento é torná-lo sanável no sentido de ajudar na mobilização da aprendizagem cultural através da

arte, é encontrar essas brechas de acesso, passando muito próximo dos desejos, os interesses e as necessidades das crianças “antenas” aos saberes, aos sentimentos e as informações que elas trazem consigo.

Sendo assim o professor e a ponte de ligação para levar o saber ao aluno, auxiliar nos seus caminhos criando problemas, para que possam saber desenvolver sua linguagem artística, e as situações que foram criadas faz que a criança descubra cada vez mais suas capacidades de conhecimento. As experiências do dia a dia fazem a criança desenvolver cada vez mais seu raciocínio, melhora sua visão de mundo, relaciona afetivamente bem com o outro, transformando suas ideias cada vez mais concretas. De acordo com Vygotsky (1984)

[...] na instituição chamada escola ensinar e aprender é fruto de um trabalho coletivo. Aprendiz e mestre celebram o conhecimento. Refere-se à reflexão, conhecimento, emoção, sensação de prazer advindo da ação que a criança ao se apropriados sentidos e emoções gerados o contato com as produções artísticas. Cada dia, quando ensinam e quando aprendem, cabe ao professor mediador organizar estratégia que permitam a manifestação das concepções prévias dos alunos.

Portanto é o educador que irá ampliar o conhecimento dessa criança mostrando os caminhos para que ela possa ter a curiosidade de explorar as propostas apresenta pelo professor, pois a criança deve envolver em seu aprendizado com a liberdade de refletir e explorar seu aprendizado. O professor deve trabalhar a arte com a criança de formas que elas possam ter estímulos e aprender a gostar, para que possa sentir o que a arte vem a proporcionar na sua vida. A arte ela desenvolve a personalidade da criança, e dessa forma o professor deve despertar a curiosidade dessa criança estimulando-a a criar e imaginar. Segundo Barbosa (1991) destaca que a:

Arte não é apenas básica, mais fundamental na educação de um país que se desenvolve. Arte não é enfeite, arte é cognição, é profissão e é uma forma diferente da palavra interpretar o mundo, a realidade o imaginário e é conteúdo. Como conteúdo, arte representa o melhor trabalho do ser humano.

Sendo assim a arte é essencial na vida das pessoas, que buscam a evoluir para compreender melhor o que está em sua volta. A arte tem suas variedades de desempenhos onde suas características e funções, levam a criança cada vez mais formular suas reflexões e interpretações, para serem trabalhada no desenvolvimento do seu psiquismo. A arte ela possibilita toda criação que a criança carrega através de sua sensibilidade, o professor de arte deve mostrar a confiança na sua criatividade, passando toda a segurança e

estimulando a criança sempre a imaginar e criar. Criação essa que possa ser trabalhada e mostrada para eles que seu conhecimento é construído a partir de sua disponibilidade de aprender. É esse aprendizado que dará a formação intelectual dessa criança, o conhecimento também pode ser construído através de sua convivência com outras pessoas.

3. CONCLUSÃO

Portanto após os estudos desse trabalho podemos compreender a arte na vida cotidiana da criança na educação infantil e nas escolas, trazendo todo seu processo de aprendizado desde um simples rabisco até seu processo de fase escrita mais adequada para seu desenvolvimento cognitivo e motor. A arte tem como desenvolvimento as mudanças culturais e sociais. A escola é um espaço onde desenvolve toda essa fase artística da criança onde ela irá desenvolver sistematicamente o contexto artístico, é o facilitador do conhecimento, e o professor o transmissor do saber dessa criança. A arte renova toda uma sociedade com seus valores e expressões que ela transmite. A criança desenvolve todo seu saber, com as orientações e estímulo do professor, que por sua vez procura levar suas criatividade para incentivá-los nas produções artísticas, em que irão construir seu conhecimento de forma estimuladora e construtiva de um saber com olhar crítico em seu meio social, a criança na educação infantil e na escola passa por várias experiências vividas em seu âmbito cultural e social, essas experiências são expressadas através da construção artísticas de seus desenhos, representações linguísticas e expressões corporais.

A arte é a vida representada através de um processo teórico e prático através do ser humano, a arte por sua vez sofre as transformações cotidianas onde as pessoas irão acompanhando suas modificações ao decorrer do tempo. A criança traz consigo toda sua pureza na construção do saber, na construção de suas criatividade, dando forma nos desenhos, expressando sua vivência, seus comportamentos e seus conhecimentos. A criança por sua vez cada vez mais constrói seu saber de forma coerente, onde o educador promove toda uma aproximação para dar segurança ao seu processo de aprendizagem. Podemos também observar aqueles educadores criativos e pesquisador do conhecimento, através das formações oferecidas a eles, em que cada vez mais buscando o renovar de seus conhecimentos, para ser o mediador dessa construção de conhecimento para essas crianças que estão no ambiente onde buscam o conhecimento para levarem para sua trajetória de vida fora do âmbito escolar. Na educação infantil quando as crianças

começam a fazer seus primeiros rabiscos ela não terá noção e compromisso de suas ações nas imagens que ela vem a produzir, somente com ao passar das várias fases de seu aprendizado que ela irá dar formas em seus desenhos e compreender os significados das imagens reproduzida que seus pensamentos transmitem. O professor deve sempre valorizar o que a criança produz, pois são os estímulos dado por ele que a criança irá ter o gosto de desenvolver seu lado artístico. As crianças desenvolvem seu lado afetivo em relação ao tratamento que esse educador oferece em seu processo ensino aprendizado. No âmbito escolar todos acompanham atentamente as transformações culturais, para que possam ser trabalhadas de forma criativa para o desenvolvimento e formação dos alunos.

O educador criativo leva aos alunos toda uma produção para ser desenvolvida por seus alunos, onde eles irão reproduzir essas atividades com entusiasmo dando resultados positivos, para seu desenvolvimento na construção de seu aprendizado e na sua formação humana. A arte trás todos uns aspectos que encantam as crianças com suas cores e formas, onde são trabalhadas para serem significativas no decorrer de seu aprendizado.

A criança desenvolve sua imaginação transmitindo seus sentimentos e emoções através dos desenhos em que ela produz. As danças e músicas desenvolvem as expressões corporais e sua linguagem, onde ela terá as habilidades e conhecimento dessa construção de saber, produzido com auxílio de seu professor. A sensibilidade e expressa de forma onde o professor observa seu desenvolvimento, para poder auxiliar e levar atividades que possam construir seus saberes significativos.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBINATTI, Maria Eugênia Castelo Branco. **Artes visuais. Artes II.** Belo Horizonte. 2009.

BARBOSA, A.M. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos.** São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.

BARBOSA, Ana Mae. CUNHA. Fernanda Pereira; **Abordagem Triangular no Ensino da Artes e Culturas Visuais.** São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares nacionais: arte** –Brasília; MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais: arte/Secretaria de Educação Fundamental. **Caracterização da área de arte**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. Cap.1, p. 19-43

CUNHA, Suzana Rangel Vieira. **Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

HAUSER, Arnold. **História Social da Arte e da Literatura**. Martins Fontes: São Paulo.

KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva; CRAIDY, Carmem Maria. **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, Phillipe. **Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica**. In: NÓVOA, A. Avaliação em educação: novas perspectivas. Porto, Portugal: Porto Editora, 1993.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. 3. edição. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4.edição. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 6 ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A Imaginação e a Arte na Infância**. Madri: Akal, 2009.

CAPÍTULO 08: O QUE É TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO (TGD) E COMO LIDAR COM TGD NAS ESCOLAS.

²⁴Andressa Ferreira Costa

²⁵Sandra Maria Daveli Sampaio

²⁶Renata Daveli Strada

²⁷Neide Aparecida Barbosa

RESUMO

O presente trabalho aborda questões relacionadas à inclusão de alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) no ensino regular, entendendo que as discussões neste campo precisam ser ampliadas. A questão norteadora do estudo foi compreender quais os desafios vivenciados pelas escolas públicas municipais de ensino regular. O fato de lidar com alunos que sejam diagnosticados com síndromes, que pertençam ao TGD (Transtornos Globais do Desenvolvimento), é um desafio real para os educadores. O ambiente escolar mostra-se como um local onde a diversidade deve ser levada a sério, pois assim faz-se necessário. Nesse caso específico, os estudantes dependem de uma atenção especial por parte dos adultos, mas isso não significa que os pequenos ficarão isolados do restante da turma. Muito pelo contrário. Antes, porém, vamos relembrar em que consiste o TGD.

Palavras-chave: TGD; Inclusão; Educação.

ABSTRACT

The present work addresses issues related to the inclusion of students with Global Developmental Disorders (TGD) in regular education, understanding that the discussions in this field need to be expanded. The guiding question of the study was to understand the

²⁴ Licenciada em Química - IFMT /Instituto Federal de Mato Grosso. Licenciada em Pedagogia - FAVENI. Especialista no Ensino da Química – FAVENI/ Faculdade de Venda Nova do Imigrante. Especialista em Psicopedagogia Institucional, Clínica e Educação Especial – FAVENI Faculdade de Venda Nova do Imigrante. / E-mail: andressa_jw@hotmail.com

²⁵ Licenciada em Pedagogia FAVENI/ Faculdade de Venda Nova do Imigrante. Licenciada em Matemática –FIAR (Faculdades Integradas de Ariquemes). Especialista em Gestão Escolar (Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção), FAVENI/ Faculdade de Venda Nova do Imigrante. Especialista em Pedagogia Empresarial, Educação Especial e Inclusiva – FAVENI / Faculdade de Venda Nova do Imigrante.. Especialista em Educação MATEMÁTICA COM ÊNFASE EM MATEMÁTICA FINANCEIRA - FIAR(Faculdades Integradas de Ariquemes). E-mail: sandramdaveli@outlook.com

²⁶ Licenciada em Formação de Docente para a Educação Básica – Pedagogia – FAEL /Faculdade Educacional da Lapa. Bacharel em Ciências Contábeis - FIAR (faculdades Integradas de Ariquemes). Especialista em Gestão Escolar (Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção) – FAVENI/ Faculdade de Venda Nova do Imigrante. E-mail: renatacapitao_5@hotmail.com

²⁷ Licenciada em Letras -Português/Espanhol –FAVENI/ Faculdade de Venda Nova do Imigrante. Licenciada em Pedagogia – Centro Universitário Filadélfia – UNIFIL. Licenciada em Educação Especial – FAVENI/ Faculdade de Venda Nova do Imigrante. Bacharel em Direito, UNIC/Universidade de Cuiabá. Especialista em AEE- Atendimento Especializado Educacional, FAVENI/ Faculdade de Venda Nova do Imigrante. Especialista em Educação Infantil e Alfabetização, FPC/ Faculdade Positivo de Cuiabá. FE-mail: neide.unisat@hotmail.com

challenges experienced by municipal public schools of regular education. The fact of dealing with students who are diagnosed with syndromes, who belong to the TGD (Global Developmental Disorders), is a real challenge for educators. The school environment shows itself as a place where diversity must be taken seriously, as it is necessary. In this specific case, students depend on special attention from adults, but that does not mean that the little ones will be isolated from the rest of the class. Quite the opposite. Before, however, let's remember what the TGD consists of.

Keywords: TGD; Inclusion; Education.

1. INTRODUÇÃO

O acesso de todos à escola é fundamental, pois ela é o local peculiar para que ocorra a assimilação dos conhecimentos historicamente construídos, proporcionando aos alunos a possibilidade do desenvolvimento de suas capacidades. Atualmente vivencia-se a busca pela construção de escolas inclusivas, sendo este, portanto, um desafio a ser superado. Neste estudo, que se insere no campo das discussões sobre a inclusão escolar, são abordados aspectos referentes aos desafios enfrentados por escolas de ensino regular para a inclusão de alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), uma vez que a temática gera dúvidas e inseguranças, precisando ser ampliada. Segundo a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2014), esses transtornos se referem a “[...] alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo” (BRASIL, 2014, p. 11) incluindo, segundo o mesmo documento, alunos com autismo, síndromes do espectro autista e psicoses infantis. Os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) são distúrbios nas interações sociais recíprocas que costumam manifestar-se nos primeiros cinco anos de vida. Caracterizam-se pelos padrões de comunicação estereotipados e repetitivos, assim como pelo estreitamento nos interesses e nas atividades.

Os TGD englobam os diferentes transtornos do espectro autista, as psicoses infantis, a Síndrome de Asperger, a Síndrome de Kanner e a Síndrome de Rett.

Com relação à interação social, crianças com TGD apresentam dificuldades em iniciar e manter uma conversa. Algumas evitam o contato visual e demonstram aversão ao toque do outro, mantendo-se isoladas. Podem estabelecer contato por meio de comportamentos não-verbais e, ao brincar, preferem ater-se a objetos no lugar de movimentar-se junto das demais crianças. Ações repetitivas são bastante comuns.

Os Transtornos Globais do Desenvolvimento também causam variações na atenção, na concentração e, eventualmente, na coordenação motora. Mudanças de humor sem causa aparente e acessos de agressividade são comuns em alguns casos. As crianças apresentam seus interesses de maneira diferenciada e podem fixar sua atenção em uma só atividade, como observar determinados objetos, por exemplo.

Com relação à comunicação verbal, essas crianças podem repetir as falas dos outros - fenômeno conhecido como ecolalia - ou, ainda, comunicar-se por meio de gestos ou com uma entonação mecânica, fazendo uso de jargões.

2. O QUE É O TGD?

O TGD pode ser considerado como um conjunto de síndromes que interferem nas interações sociais recíprocas a partir dos primeiros anos de vida. Em outras palavras, aspectos ligados à comunicação (verbal, visual, emocional) da criança são afetados. Ela simplesmente não consegue corresponder aos estímulos desses sentidos. Além disso, os comportamentos podem vir acompanhados de estereótipos. Você deve ter notado que a descrição acima remete bastante a casos de autismo, correto? A proximidade faz todo sentido, pois estão incluídos no TGD os transtornos pertencentes ao TEA (Transtorno do Espectro Autista), além de outras síndromes.

É impossível diagnosticar esses casos antes dos 3 anos. Porém, por volta dos 5 anos, a criança começa a demonstrar alguns traços que podem manifestar uma diferença em relação a outras que tenham a mesma idade. Eis o momento de procurar ajuda especializada profissional. A princípio, educadores de primeira viagem devem ficar um pouco apreensivos quanto à forma de lidarem com as crianças. Nesses casos, a escola deve disponibilizar um profissional que já esteja acostumado à recepção de alunos TGD e outros transtornos. No caso de dúvidas, nunca deixe de perguntar ou pesquisar qual a melhor solução para resolver uma situação-problema dentro de sala ou com alguma atividade, por exemplo. O esclarecimento é sempre a melhor saída.

O aluno em questão traz suas peculiaridades para a sala de aula, mas alguns pontos em comum podem ser notados através de seus comportamentos, já mencionados acima (não corresponder à comunicação visual, verbal etc.). Não existe uma resposta única para esta pergunta, o que há é adaptação. Em situações de alunos especiais em uma escola

regular, o segredo é adaptar instalações, metodologias e outros tópicos para que haja a devida inclusão dos estudantes.

No entanto, existem algumas atividades recomendáveis que podem fazer diferença na vida da criança, tal como comunicação e tecnologia assistiva; aulas com acompanhamento psicopedagógico, fonoaudiológico; exercícios que impulsionam a psicomotricidade; além de tarefas que procurem estabelecer, gradativamente, o contato mais efetivo da criança com as pessoas que compõem o ambiente que a cerca.

No desenvolvimento da maioria das crianças e adolescentes, a aquisição das competências relativas à Cognição Social ocorre sem dificuldades aparentes e nem sempre se torna objeto da reflexão, mediação e intenção pedagógica.

Para as crianças e adolescentes com TGD, os prejuízos na aquisição destas competências solicitam da escola o reconhecimento da dimensão cognitiva da aquisição do conhecimento social e dos processos que sustentam a conduta social no âmbito da ação escolar. Esse reconhecimento provocará intervenções pedagógicas que favorecerão o desenvolvimento da Cognição Social de todos os alunos sem apontar suas dificuldades, considerando que, em muitos casos, a ausência de dificuldades é apenas aparente.

2.1 Como Lidar com TGD na Escola?

Crianças com transtornos de desenvolvimento apresentam diferenças e merecem atenção com relação às áreas de interação social, comunicação e comportamento. Na escola, mesmo com tempos diferentes de aprendizagem, esses alunos devem ser incluídos em classes com os pares da mesma faixa etária.

Estabelecer rotinas em grupo e ajudar o aluno a incorporar regras de convívio social são atitudes de extrema importância para garantir o desenvolvimento na escola. Boa parte dessas crianças precisa de ajuda na aprendizagem da autorregulação.

Apresentar as atividades do currículo visualmente é outra ação que ajuda no processo de aprendizagem desses alunos. Faça ajustes nas atividades sempre que necessário e conte com a ajuda do profissional responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE). Também cabe ao professor identificar as potências dos alunos. Invista em ações positivas, estimule a autonomia e faça o possível para conquistar a confiança da criança.

A educação é um fenômeno humano e envolve a existência de sujeitos que ensinam e aprendem, além dos conteúdos a serem ensinados (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003). Entretanto, nem sempre ela aconteceu como nos dias de hoje. Inicialmente não existia um lugar específico para que a educação acontecesse, pois as pessoas assimilavam os conhecimentos principalmente a partir do que o meio em que estavam inseridas, lhes ensinava. Ensinava-se e aprendia-se mediante trocas entre as gerações (PONCE, 1992).

Paro (2001), entretanto, aponta a necessidade de superação desse entendimento e dessa prática, defendendo a necessidade de que os indivíduos se apropriem dos saberes existentes e de que a partir dessa apropriação possam contribuir para a transformação social. Para o autor a escola deve contribuir para a “[...] formação de cidadãos atualizados, capazes de participar politicamente, usufruindo daquilo que o homem histórico produziu, mas ao mesmo tempo dando sua contribuição criadora e transformando a sociedade [...]” (PARO, 2001, p. 25).

Carvalho (2004) considera como excluídos “[...] todos aqueles que são rejeitados e levados para fora de nossos espaços, do mercado de trabalho, dos nossos valores, vítimas de representação estigmatizante” (CARVALHO, 2004, p. 48). Segundo a autora, os indivíduos que não podem participar dos espaços sociais são excluídos, pois são impedidos de desempenhar seu papel de cidadãos, devido à exclusão que sofrem. Nesse contexto inserem-se as pessoas com deficiência, que ao longo dos tempos foram eliminadas, estigmatizadas e segregadas de diferentes formas nos diferentes tempos históricos e espaços sociais, onde se inclui a escola (BARTALOTTI, 2006).

A inclusão de alunos especiais no ensino regular é um processo que apresenta desafios à equipe de profissionais que atuam na escola. Assim, parece ser essencial, para que a escola regular seja inclusiva, que toda sua equipe compreenda os princípios da inclusão e realize ações para o seu desenvolvimento, contribuindo para que os alunos sejam agentes ativos na escola e não somente para que seja garantida sua permanência em sala de aula, sob quaisquer condições.

Crianças com transtornos de desenvolvimento apresentam diferenças e merecem atenção com relação às áreas de interação social, comunicação e comportamento. Na

escola, mesmo com tempos diferentes de aprendizagem, esses alunos devem ser incluídos em classes com os pares da mesma faixa etária.

Estabelecer rotinas em grupo e ajudar o aluno a incorporar regras de convívio social são atitudes de extrema importância para garantir o desenvolvimento na escola. Boa parte dessas crianças precisa de ajuda na aprendizagem da autorregulação.

Apresentar as atividades do currículo visualmente é outra ação que ajuda no processo de aprendizagem desses alunos. Faça ajustes nas atividades sempre que necessário e conte com a ajuda do profissional responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE). Também cabe ao professor identificar as potências dos alunos. Invista em ações positivas, estimule a autonomia e faça o possível para conquistar a confiança da criança. Os alunos com TGD costumam procurar pessoas que sirvam como 'porto seguro' e encontrar essas pessoas na escola é fundamental para o desenvolvimento.

A intervenção educacional tem apresentado impactos positivos na aprendizagem, no desenvolvimento e na participação da pessoa com TGD. No entanto, há controvérsias quanto aos modelos, às técnicas e às alternativas mais apropriadas ao processo educativo. Bosa (2000) defendeu o uso de variadas abordagens interventivas e a consideração pelo ciclo vital. Levou em conta as transformações por que passam a pessoa e sua família e os avanços a ser incorporados às práticas sociais.

Rossi, Carvalho e Almeida (2007) consideraram o pluralismo metodológico em uso nas escolas, sem a devida reflexão e consistência, indicando a emergência de qualificação e dos conhecimentos sobre as demandas do educando. No Brasil, as políticas públicas de **educação inclusiva** abriram espaços em escolas regulares para alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento ou para os que têm algum tipo de deficiência. Isso gerou uma demanda por educadores preparados para atendimento diferenciado a esses alunos.

3. CONCLUSÃO

Crianças com TGD e crianças com deficiência ganharam o direito de frequentar o ambiente escolar. A partir daí, as escolas públicas e privadas passaram a ter que oferecer as condições necessárias para que esses alunos se encaixem no contexto escolar, de forma plena e com total participação em todas as atividades escolares.

Essas garantias foram instituídas por marcos pedagógicos, legais e políticos e vieram para confrontar um entendimento que se teve por décadas, de que deveria haver uma educação especial que funcionasse paralelamente à educação regular, sendo essa a forma adequada para atender estudantes que tinham algum tipo de deficiência ou Transtornos Globais de Desenvolvimento.

Pensar em inclusão de alunos com TGD, é muito mais do que propor estratégias e metodologias próprias de ensino-aprendizagem. É produzir meios para tornar alguém, considerado incapaz, em alguém independente, capaz de estar no mundo de forma autônoma, capaz de interagir com a sociedade por si só.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Fátima. **Inclusão: muitos olhares vários caminhos, e um grande desafio**, Rio de Janeiro: Wak Editora, 2005.

Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10: Descrições Clínicas e Diretrizes Diagnósticas- Coord. Organiz. Mund. Da Saúde ; trad. Dorgival Caetano – Porto Alegre : Artes Médicas. 1993.

MELO, F.R.L.V & Ferreira, C.C.A.. (2009). **O cuidar do aluno com deficiência física na educação infantil sob a ótica das professoras**. Revista Brasileira de Educação Especial, 15 (1), 121- 240.

Autismo. Disponível em: <https://ama.org.br>. Acesso 22/12/2020.

Como lidar com o TGD nas escolas. Disponível em: **Erro! A referência de hiperlink não é válida**. acesso 27/12/2020

Autismo na Educação infantil. Disponível em: <https://educacaoinfantil.aix.com.br> acesso 14/01/2021

CAPÍTULO 09: O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

²⁸Daniela Cristina De Oliveira Botelho

²⁹Luciana Maria da Silva

³⁰Morgana Magalhães de Moraes

³¹Mosely Barros Bonfim

RESUMO

Este trabalho visa analisar a importância da ludicidade no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças na Educação Infantil. Tem como objetivo compreender o significado do universo lúdico, conhecer qual a importância e o significado do brincar, onde a criança desenvolve sua comunicação consigo mesma e com o mundo, estabelecendo relações sociais, aceitando lá existência, construindo conhecimentos, personalidade e benefícios que o brincar proporciona no ensino e na aprendizagem infantil. Aborda também, considerações sobre a importância da ludicidade, dos jogos, das brincadeiras e dos brinquedos e como estes influenciam a criança na sua criatividade, no seu desenvolvimento cognitivo, físico, cultural e na socialização delas. A brincadeira dá à criança a oportunidade de partilhar com seus iguais suas emoções e seus limites e lhe propõem novos desafios e conhecimentos. O jogo e a brincadeira poderão desenvolver na criança capacidades importantes para a sua vida social. Para este artigo, a fundamentação teórica busca a contribuição de diversos autores que tratam do assunto pesquisado, proporcionando através deste estudo uma leitura mais consciente e clara sobre a Ludicidade na Educação Infantil e em especial na vida da criança, deixando este trabalho bem fundamentado e mais enriquecido.

Palavras-chave: História lúdica. Jogos e brincadeiras. Faz-de-Conta. Escola.

ABSTRACT

This work aims to analyze the importance of playfulness in the development and learning of children in Early Childhood Education. It aims to understand the meaning of the ludic universe, to know the importance and meaning of playing, where the child develops his communication with himself and with the world, establishing social relationships, accepting existence there, building knowledge, personality and benefits that the Playing provides for children's teaching and learning. Also address, considerations about the importance of playfulness, games, games and toys and how they influence the child in

²⁸ Licenciada em Pedagogia para a Educação Infantil, UFMT /Universidade Federal do Mato Grosso. Especialista em Docência na Educação Infantil, UFMT /Universidade Federal do Mato Grosso. E-mail: danielaoliveiratdi1976@gmail.com

²⁹ Licenciada em Pedagogia, FEICS/ Faculdades Evangélicas Integradas Cantares de Salomão. Especialista em Educação Infantil e Especial, INVEST/ Faculdade INVEST de Ciências e Tecnologia. E-mail: irlucianabdp@hotmail.com

³⁰ Licenciada em Pedagogia, INVEST/ Faculdades Ciências e Tecnologia. Especialista em Educação Infantil: FIAVEC – Faculdades Integradas de Várzea Grande. E-mail: morganamagalhães1@hotmail.com

³¹ Licenciada em Pedagogia, UFMT/Universidade Federal de Mato Grosso. Licenciada em Artes Visuais, FAEP/Faculdade de Educação Paulistana. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, FIC Faculdades Integradas de Cuiabá. Especialista em Educação especial, FIC/ Faculdades Integradas de Cuiabá. E-mail: moselybarrosbonfim@gmail.com

their creativity, in their cognitive, physical, cultural development and in their socialization. Play gives children the opportunity to share their emotions and limits with their peers and offer them new challenges and knowledge. The game and play can develop in the child important skills for their social life. For this article, the theoretical foundation seeks the contribution of several authors who deal with the researched subject, providing through this study a more conscious and clear reading about Playfulness in Early Childhood Education and especially in the child's life, leaving

Keywords: Playful history. Games and pranks. Pretend. School

1 INTRODUÇÃO

Quem trabalha com a educação infantil se depara com muitos problemas, um deles é a falta de conhecimento na construção da alfabetização da criança. Na educação infantil vem ocorrendo mudanças desde que descobriu que a criança merece um estudo de qualidade, a creche era vista como um ambiente assistencialista que só dava assistência na alimentação, vestuário e higiene e hoje passou a ser vista como um ambiente de educação, onde a criança desenvolve seu potencial motor, cognitivo, simbólico, afetivo e expressivo.

A creche e a pré-escola que antes era um lugar de depósito de crianças, apenas para serem tratadas fisicamente enquanto suas mães trabalhavam hoje mudou de método, crianças aprendem, interagem com as outras, e para que seu desenvolvimento global seja feito da melhor forma possível é preciso que os educadores estejam bem preparados com metodologias atualizadas onde essas crianças tenham interesse em aprender, pois estes estão trabalhando com crianças e não com adultos, portanto o principal meio de aprendizagem na primeira infância é por meio de brincadeiras, músicas e jogos. De acordo com Vygotsky (1991), a brincadeira é entendida como atividade social da criança, cuja natureza e origem específicas são elementos essenciais para a construção de sua personalidade e compreensão da realidade na qual se insere.

O brincar é uma forma de comunicação é por meio das brincadeiras que as crianças desenvolvem atos do seu dia a dia, seja ela com dramatizações que imitam o mundo dos adultos, jogos, o faz de conta, com palavras, ou seja, não importa o tipo da brincadeira, a criança sempre vai está adquirindo habilidades criativas, sociais, intelectuais e físicas. Piaget (1998), diz que a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo, por isso, indispensável à prática educativa. Valorizar o lúdico durante os processos de ensino significa considerá-lo na perspectiva

das crianças, sendo vivido na sala de aula como algo espontâneo, permitindo-lhes sonhar, fantasiar, realizar desejos e viver como crianças de verdade.

A criança que brinca pode ser mais feliz, realizada, espontânea, alegre, comunicativa, entre outras características positivas que auxiliam no desenvolvimento infantil, podendo torná-la assim um ser mais humano, cooperativo e sociável. Nesse sentido, consideramos necessário buscar saber qual a importância do brincar na construção do conhecimento na Educação Infantil. Tendo como objetivo geral pesquisar sobre a importância do lúdico dentro da sala de aula com crianças, já que a grande preocupação da maioria dos professores, especialmente no final da Educação Infantil, tem em antecipar a alfabetização da criança, reduzindo seus espaços de brincar.

2 O BRINCAR E SUA IMPORTÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O brinquedo pressupõe uma afinidade com a criança e uma definição quanto ao uso, diferindo do jogo que possui um princípio de regras que estabelecem a sua utilização. As brincadeiras e as cantigas que antigamente alegravam e que ainda são utilizadas atualmente fazem parte da cultura popular e são excelentes metodologias de aprendizagem das crianças ainda nos dias atuais. As brincadeiras e os jogos conservam-se presentes em todos os lugares e são transmitidas para as futuras gerações, pois além do entretenimento que os mesmos proporcionam, ampliam a noção de espaço, coordenação motora, lateralidade, interação com o grupo, entre outras habilidades.

Os docentes necessitam descobrir para brincar, expandir seu repertório de jogos, músicas, brincadeiras transformando essas incidências em tempo de meditação sobre a importância da utilização de brinquedos e brincadeiras. Nesse sentido, é função do docente na educação infantil proporcionar aos educandos experiências diversificadas, lúdicas, prazerosas e enriquecedoras para fortalecer a sua autoconfiança e ampliar as suas capacidades.

2.1 História e Concepções dos Jogos e da Ludicidade

Brincar é uma importante forma de comunicação, é por meio deste ato que a criança pode reproduzir o seu cotidiano. O ato de brincar possibilita o processo de aprendizagem facilitando a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade, estabelecendo, desta forma, uma relação estreita entre jogo e aprendizagem. Para definir

a brincadeira infantil, ressaltamos a importância do brincar para o desenvolvimento integral do ser humano nos aspectos físico, social, cultural, afetivo, emocional e cognitivo.

A bibliografia disponível destaca a importância de obter novos conhecimentos a respeito de jogos e brincadeiras para desenvolver trabalhos pedagógicos na educação infantil. Com eles é possível ensinar através do lúdico para que os alunos obtenham um conhecimento significativo a partir do que já trazem em sua bagagem cultural.

Por meio do lúdico é possível melhorar o desenvolvimento social, pessoal e cultural em qualquer fase da vida do homem, pois é de conhecimento geral que os jogos e brincadeiras fazem parte da vida de todos, melhorando a comunicação e a socialização do indivíduo.

O termo ludicidade tem ganhado muito espaço entre os teóricos e cada um aborda do seu jeito, mas ao final, todos concordam que o lúdico na infância propicia o desenvolvimento e auxilia, e muito no processo de aprendizagem. Neste sentido, o objetivo central deste estudo é analisar a importância do brincar na Educação Infantil, que de acordo com autores pesquisados, este é um período fundamental para a criança no que diz respeito ao seu desenvolvimento e aprendizagem de forma significativa.

O presente estudo teve como objetivo verificar a influência do lúdico na educação infantil, buscando embasamento na bibliografia disponível, para entender como a criança aprende através da ludicidade no processo de ensino/aprendizagem, bem como no desenvolvimento global da criança.

A criança demonstra um acentuado lúdico já nos primeiros meses de vida, o que foi posto por Piaget de jogo de exercício sensório-motor que ocorre no aparecimento do reflexo pelo meio da repetição de gestos simples e movimentos, e pelo prazer que sente em esticar e encolher as pernas, analisar as mãos em movimento, chupar o dedo do pé, manipular e tocar em objetos pequenos, isto é exercitar inúmeras vezes seus movimentos para aprimorá-los. São atividades que relacionam o gesto e o som. Estes movimentos favorecem o desenvolvimento e o domínio da motricidade.

Nesta fase a criança desenvolve seus sentidos, seus movimentos, seus músculos, sua percepção e seu cérebro. Olhando, pegando, ouvindo, apalpando mexendo em tudo que encontra a seu redor, ela se diverte e conquista novas realidades. Em sua origem sensório- motor, o jogo para ela é pura assimilação do real ao

‘eu’ e caracteriza as manifestações do seu desenvolvimento. O bebê brinca com o corpo, executa movimentos como estender e recolher braços, as pernas, os dedos, os músculos (ALMEIDA, 2000, p. 42).

Nesta etapa do desenvolvimento, o estímulo da família e dos educadores da educação infantil é fundamental para a vivência de novas descobertas. É importante apresentar para a criança o máximo possível de conhecimentos, para que a criança seja capaz de controlar seus sentidos em diversas atividades e oportunidades de ação.

Cabe ao adulto, principalmente o professor da educação infantil, enriquecer ao máximo o mundo das crianças pelo meio de materiais diferentes, explorando-os nas brincadeiras, sons, texturas, cheiros, objetos visuais etc. Esses materiais podem ser extraídos de um universo extremamente simples, do nosso dia a dia, como: uma caixa vazia de leite, que o professor pode lavar e dar para a criança brincar, empilhar, bater, ou ainda potes vazios de margarina, onde a criança poderá explorar de diferentes formas, como abrir, fechar guardar um objeto menor dentro, palitos de picolé, canudinhos, tampinhas, lã, portanto, materiais muito simples que poderão proporcionar a criança uma riqueza de vivências fundamental para este período. Para Vygotsky citado por Rau (2011, p. 58):

Uma situação imaginária é criada pela criança. O brincar da criança é a imaginação em ação. O jogo é o nível mais alto do desenvolvimento na educação pré-escolar e é por meio dele que a criança move-se cedo, além do comportamento habitual na sua idade.

Assim, os benefícios que a ludicidade traz tanto para os alunos, como aos envolvidos em sua educação, são muito importantes, pois transmitem conhecimentos a todos.

2.2 Lúdicos no Desenvolvimento Infantil

Introduzir atividades lúdicas na prática educativa significa possibilitar a relação da criança com o seu mundo externo, possibilitar a criança formar conceitos, selecionar ideias, estabelecer relações, interações, fazer estimativas, explorar sua capacidade criativa, socializar-se, aprimorar suas habilidades, pode ser introduzida através de uma brincadeira, um jogo, ou qualquer atividade que permita a criança interagir e desenvolver suas potencialidades.

A atividade lúdica é um dos caminhos que possibilita ver como a criança inicia-se no processo de adequação de acordo com a realidade por meio privilegiado, pois retrata a maneira como a criança pensa, constitui e bagunça, estabelece, apaga e restaura o seu

mundo. Dallabona; Mendes (2004) destacam o lúdico como uma das maneiras mais eficazes de envolver o aluno nas atividades, pois a brincadeira é algo inerente às crianças, é sua forma de trabalhar, refletir e descobrir o mundo que a cerca.

Tanto para Vigotsky (1984) como Piaget (1975), o desenvolvimento não é linear, mas evolutivo e, nesse trajeto, a imaginação se desenvolve. Uma vez que a criança brinca e desenvolve a capacidade para determinado tipo de conhecimento, ela dificilmente perde a capacidade. É com a formação de conceitos que se dá a verdadeira aprendizagem e é no brincar que está um dos maiores espaços para a formação de conceitos. (Negrine 1994, p.19).

O aluno da Educação Infantil brinca, começa a escolher suas amizades de acordo com seus interesses, necessidades e anseios pessoais. Entretanto, pode-se dizer que a criança na faixa etária até os cinco anos de idade vive uma das fases mais complicadas do desenvolvimento do ser humano, nos aspectos psíquico, físico, motor e social, que poderá ser ainda mais rica se o adulto que a cerca lhe oferecer condições qualificadas como espaço estimulante, educativo, seguro e afetivo.

Na Educação Infantil recebem cuidados e atenção e têm espaço para explorar, brincar e se conhecer. Em sala têm à disposição brinquedos e materiais que incentivam a expressão artística e estimulam a imaginação (MOÇO, 2010).

Acredita-se que através das atividades lúdicas, os alunos reproduzem diversas situações vivenciadas em seu cotidiano, as quais, por intermédio da imaginação e pelo “faz de conta”, são refeitas.

Para a consultora em Educação Infantil Beatriz Ferraz, o conhecimento, nessa fase, se dá basicamente por meio da ação e interação com os colegas e os adultos, da brincadeira, da imaginação e do “faz de conta” (MOÇO, 2010). As interações que a atividade lúdica oportuniza, beneficiam a superação do egocentrismo das crianças da Educação Infantil, desenvolvendo a solidariedade e a empatia, e inserem principalmente no compartilhamento de jogos e brinquedos, dando novos significados para a posse e o consumo.

Moço (2010) relata as atividades que estão inseridas nos seguintes eixos do currículo, são elas: Conhecimento pela imaginação - exploração dos objetivos e brincadeiras – baseia-se na ideia de que brincando a criança desenvolve sua capacidade de imaginar, se insere na cultura e na sociedade e aprende a viver em grupo.

A criança sozinha ou em grupo - aprende a usar os recursos que dispõe para explorar o mundo, ampliando assim sua percepção sobre ele, e sobre si mesma, organizar o pensamento e trabalhar com afetos e sentimentos. Isso tudo ocorre num grau ainda maior quando o brincar envolve o chamado “faz de conta”. Conto com a escrita – linguagem oral e comunicação – dentro desse eixo é trabalhada questões relacionadas aos meios de expressão.

As crianças que vivem num ambiente rico em interação aprendem a demonstrar desejos, sentimentos e necessidades. O processo se inicia com gestos e balbucios e se intensifica nas situações coletivas. O mesmo ocorre com a escrita: para atribuir sentido a essa prática, os alunos têm que ter contato com ela. Domínio do corpo e destreza – desafios corporais – trata-se da parte importante da experiência humana e da cultura. O movimento pode ser visto como um meio de expressão e está relacionado à significação de si, do outro e do mundo.

A construção da independência – identidade e autonomia – ao terem a oportunidade de interagir, as crianças aprendem a se relacionar com o outro. Os possíveis conflitos gerados nessas situações são um ótimo meio de aquisição da linguagem verbal, desde que bem mediados pelo professor. Já quando realizam uma atividade sozinha, como almoçar, o estímulo à observação dos alimentos proporciona conhecer hábitos culturais de onde vivem. Todavia, proporcionar um bom desenvolvimento psicomotor, cognitivo e linguístico está intimamente ligado a progressiva construção da personalidade e das capacidades de se relacionar e se comunicar com as outras pessoas – o que se dá durante toda fase evolutiva da criança.

Expressão e percepção visual – exploração e linguagem plástica – por trabalhar com a expressividade, as atividades artísticas são importantes no desenvolvimento da idade e da identidade. É através da arte que a criança se apropria de diversas linguagens que formam a expressividade humana. Produtores de música – linguagem musical e expressão corporal – O trabalho com ritmos tem uma importante relação com atividades de movimento. “A música é ainda uma ferramenta para aquisição da linguagem verbal” (MOÇO, 2010).

A atividade lúdica admite que a criança se desenvolva de forma global e numa visão de mundo realista. É por meio desta técnica que a criança faz suas descobertas e

utiliza sua criatividade para se expressar, analisar, criticar e transformar os fatos. Acredita-se que se aplicada e compreendida, a ludicidade poderá colaborar para a melhoria da qualidade do ensino e/ou formação de indivíduos críticos, quer seja para reconfiguração de valores, ou mesmo para aprimorar as relações dos indivíduos na sociedade.

A ludicidade modifica e inova o processo ensino-aprendizagem e tem sido utilizado como ponte para relacionar o conteúdo ao cotidiano do aluno, fazendo com que ele raciocine, memorize, crie, critique e participe. O lúdico é um ato imprescindível à saúde física, emocional e cerebral do ser humano e sempre esteve presente no seio da civilização desde a antiguidade. É através de jogos e brincadeiras que a criança desenvolve a linguagem, o pensamento, a socialização, a iniciativa e a autoestima, preparando-se para ser um cidadão capaz de enfrentar desafios e participar na construção de um mundo melhor.

O jogo, nas suas diversas formas, auxilia no processo ensino-aprendizagem, 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, a criatividade, o levantamento de hipóteses, a obtenção e organização de dados e a aplicação dos fatos e dos princípios a novas situações que, por sua vez, acontecem quando jogamos, quando obedecemos a regras, quando vivenciamos conflitos numa competição, etc. (CAMPOS, 2011, p 15).

As brincadeiras e jogos remetem a referência do tempo de criança, do adulto com reproduções ligadas pelo conhecimento e imaginação. O vocábulo “brinquedo” não pode ser reduzido à pluralidade de sentidos do jogo, pois conota criança e tem uma dimensão material, cultural e técnica. Como objeto, é sempre suporte de brincadeira. “É estimulante material para fazer fluir o imaginário infantil, tendo relação estreita com o nível de seu desenvolvimento” (BEZERRA, 2011).

Campos (2011), destaca que é através dos jogos e brincadeiras, o aluno encontra apoio para superar suas dificuldades de aprendizagem, melhorando o seu relacionamento com o mundo. Os professores precisam estar cientes de que a brincadeira é necessária e que traz enormes contribuições para o desenvolvimento da habilidade de aprender e pensar. Neste sentido, o professor tem em sala de aula o lúdico como uma das principais metodologias de ensino, uma vez que está voltado para o interesse dos educandos sem perder a finalidade, ou seja, jogos e brincadeiras.

A motivação realizada através da ludicidade proporciona a estimulação, a variedade, o interesse e a concentração. Contudo, as vantagens do brincar ficam mais aparentes quando se dá oportunidade da criança fazer parte de uma experiência que embora, exigente, porém não constrangedora que permita a interação significativa como ser integrante de uma sociedade. Neste sentido, os benefícios do jogo/brincadeira ficam mais superficiais.

Bezerra relata que as qualidades sociais do brincar sejam as que recebem supremacia quando pensamos sobre o conceito, ele é e deve ser aceito como algo privado e interno para o indivíduo quando esta for a sua escolha. Isso se aplica igualmente às crianças no turbilhão de atividades na escola e em casa (Bezerra, 2011, p 20).

Todavia, a brincadeira pode ser utilizada pela criança como fuga para as pressões da realidade, para aliviar aborrecimentos, ou para simples relaxamento, ou mesmo como uma oportunidade de solidão muitas vezes negada pelos adultos e às crianças no corre-corre do cotidiano.

2.3. Jogos de Faz-de-Conta no Processo Ensino-Aprendizagem

A terceira classe da estrutura do jogo, de acordo com Piaget, é a etapa do jogo de regras, que inicia a partir dos sete anos aos doze anos. A característica deste jogo é o que o próprio nome diz: o fato de ser regulamentado e pressupõe a existência de parceiros. O fato de perder ou ganhar assume dimensão bem definidas, por isso é necessário despertar nas crianças o espírito de cooperação, criar mecanismos de preparação para a competição saudável, na qual prevalece o respeito aos outros, a participação e orientação dos professores e pais é fundamental. Segundo os estudos de Piaget (1973), é nesta fase que a criança abdica o individualismo, percebido nos mais novos, para adquirir um espírito de relações interindividuais e de cooperação.

Nesta idade a criança começa a pensar inteligentemente, com certa lógica. Começa a entender o mundo mais objetivamente e a ter consciência de suas ações, discernindo o certo do errado. Nesta fase os jogos transformam-se em construções adaptadas, exigindo sempre mais o trabalho efetivo e participativo do processo de aprendizagem, que começa a sistematizar o conhecimento existente. O sentido do trabalho-jogo se define como algo inerente, e os trabalhos escolares passam a ter seriedade quando as crianças aprendem a ler e escrever, a calcular, porque é por meio da atividade-jogo que a criança preserva o esforço de se dar por inteiro na atividade que realiza (ALMEIDA, 2000, p.51).

Nesta fase, é importante apresentar situações que envolva a música, a corporeidade, a dramatização, evidenciando o trabalho em grupo e a sua organização. As

danças populares e pequenas peças teatrais são bem-vindas nesta fase do desenvolvimento, como estímulo ao conhecimento e como forma de socialização e de expressão corporal. A criança precisa ouvir a si próprio e aos outros, esperando sua vez de cantar, dançar, dramatizar ou tocar. Estas situações auxiliam no desenvolvimento do sentido de organização e disciplina.

Almeida (2000, p.52) afirma que “[...] a partir dessa idade, as brincadeiras, a prática esportiva, os jogos-sejam construtivos, descobertas, agrupamentos, comunicativos, musicais-, bem como os brinquedos, aparecem sempre sob a forma de interação social, mundos de regras”.

Dessa forma, buscar espaços adequados e técnicas de trabalho variadas para desenvolver aprendizagem é consequência do comprometimento que o educador deve desenvolver.

Algumas das principais sugestões de algumas atividades de jogos e exercícios de regras que pode desenvolver com as crianças nesta idade são: Jogos com balões, caixa surpresa, corrida de bastão, bingo de operações ou palavras, jogo da memória (as crianças podem inclusive confeccionar o material durante a aula), corrida do saco, dança das cadeiras.

É imprescindível que a criança tenha livre-arbítrio para criar, se expressar e desenvolver. No processo ensino aprendizagem o jogo não necessita acontecer de forma dissociada dos conteúdos escolares. Isso significa que uma famosa e velha frase frequentemente utilizada por muitos docentes “agora não é hora de brincar e sim de estudar” pode ser trocada por “vamos estudar brincando”. É de acordo com isso que o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p.28) destaca:

A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um veículo essencial como aquilo que é o “não brincar”. Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existe entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se. Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada. Isso significa que uma criança que, por exemplo, bate ritmicamente com os pés no chão e imagina-se cavalgando num cavalo, está orientando sua ação pelo significado de sua situação e por uma atitude mental e não somente pela percepção imediata dos objetos e situações.

Utilizando o jogo, brincadeira no dia-a-dia nas escolas, a música é possível notar uma afinidade de interação social, em que a criança estuda espontaneamente, abre os olhos e interessando-se pelos conteúdos, analisados e contribuindo na formação de atitudes solidárias, demonstrando a relevância e a valorização da cidadania. Alguns dos bons docentes do passado, já reconheciam o valor pedagógico do jogo aproveitando-o como agente educacional.

[...] o jogo é para a criança a coisa mais importante da vida. O jogo é, uma das atitudes do docente, um extraordinário meio de desenvolver a criança. Por esses dois motivos, todo educador-pai ou mãe, docente, diretor de movimento educacional- precisa não só fazer jogar como aproveitar a força educacional do jogo (JACQUIM,1963, p.7).

Por meio do jogo a criança anuncia, assimila e constrói a sua realidade, por meio das brincadeiras e dos jogos a criança consegue resolver seus conflitos e problemas do seu cotidiano, aprendendo a conviver socialmente, acatando normas e refletindo sobre sua ação social.

Nas atividades lúdica, as crianças aprendem a refletir sobre suas emoções e entender melhor o mundo dos adultos, provam situações antes não vividas e buscam soluções para os desafios enfrentados no cotidiano. Lima (1992) afirma que o brincar é a forma de agilidade humana que tem amplo predomínio da infância e sua utilização requer o aumento dos processos psíquicos, dos movimentos físicos, ocasionados à noção do próprio corpo, da linguagem, da socialização e a aprendizagem do conteúdo de áreas específicas.

O jogo vai mais adiante da agilidade física e mental, ele instiga o pensamento e desperta um envolvimento afetivo. Rizzi e Haydy (2001, p.14) enfatizam: “a pessoa que brinca e joga, e ainda, a pessoa que atua que tem percepção, reflete, aprende e se desenvolve”. O jogo vai mais adiante da agilidade física e mental, ele instiga o pensamento e desperta um envolvimento afetivo.

2.5 Metodologia de Estudo

Para abordar e trabalhar metodologicamente esta pesquisa buscou-se trabalhar explorando a parte bibliográfica, analisando diferentes aportes teóricos, de modo a verificar e instaurar novos saberes, instigando novas práticas pedagógicas a partir dos jogos lúdicos e sua aplicabilidade na Educação Infantil.

A pesquisa elencou através de seu caráter qualitativo, a análise qualitativa de forma criativa e inovadora, da importância dos jogos lúdicos no processo de ensino aprendizagem, possibilitando novos fazeres práticos, especialmente na infância.

As fontes de pesquisa basearam-se em livros, artigos, sites de internet e documentos diversos adquiridos durante o estudo de graduação, possibilitando compreender sua influência no processo de ensino aprendizagem e da ligação entre a criança e a ludicidade.

Todos estes enfoques puderam proporcionar resultados qualitativos, pois os procedimentos de coleta de dados bibliográficos foram os mais variados possíveis, o processo de análise e interpretação também foi crítico e construtivo, buscando mudanças e principalmente repensando as metodologias de ensino e desenvolvimento na área de educação infantil

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo inicial desta pesquisa era analisar a importância dos jogos e brincadeiras na educação infantil e pode-se dizer que realmente estas ferramentas lúdicas e facilitadoras são essenciais e fundamentais para serem introduzidas nas instituições escolares, pois as mesmas são valiosas e muito construtivas no desenvolvimento sadio da criança.

Através do brincar, a criança tem a oportunidade de conhecer novas formas de ação, experimentá-las, ser criativa, arquitetar situações e refletir momentos e interações importantes de suas vidas. Observando a criança como um todo, as ações de jogos que participa e as brincadeiras que inventa ou se socializa, tende a proporcionar um desenvolvimento saudável e seguro para a mesma, pois ela leva a criança a interagir o real e o imaginário.

De acordo com os teóricos que embasaram o presente estudo, estes elencam da importância do lúdico para os bebês e crianças bem pequenas, pois a partir destes, as crianças demonstram um maior desenvolvimento lúdico, aguçando sua criatividade e resolvendo conflitos que aparecem em seu cotidiano.

Destaca-se assim, que a vida dos seres humanos é marcada por experiências, descobertas, aprendizagens, que se abordam por meio das influências mútuas e interações com o meio externo. Orientar, cuidar, brincar, jogar e ser ativo no processo de aprender

na infância é ações que se completam para promover um crescimento saudável, agindo com autonomia e sendo construtor de transformações sociais.

E nesta abordagem, a escola recebe um papel importante no desenvolvimento cognitivo e social infantil, pois ela tem a responsabilidade de mediar situações lúdicas e desafiadoras para as crianças, levando as mesmas a buscarem e se desafiarem de forma significativa e ativa.

E dessa forma, pode-se dizer que todos os objetivos foram alcançados, de modo que muitas práticas pedagógicas lúdicas precisam ainda ser efetivadas nas escolas para que realmente ocorra a mudança tão almejada e a busca por um ensino de qualidade para todos.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 1995.

CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1997.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Pedagogia da animação**. São Paulo: Papiros, 1990.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedos e infância: um guia para pais e educadores**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1995.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

14 RAU, M.C.T.D. **A Ludicidade na Educação: uma atitude pedagógica**. Curitiba. Intersaberes, 2011.

VELA SC O, C.G. **Brincar: O Despertar Psicomotor**, Rio de Janeiro: Sprit, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989, p. 84.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fonte 1991.

WIKIPÉDIA: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Brincadeira>. Acesso em 02/08/2015.

ZANLUCHI, F.B. O Brincar e o Criar: As relações entre atividade lúdica, desenvolvimento da criatividade educação. Londrina:

CAPÍTULO 10- IMPLICAÇÕES DA INDISCIPLINA EM SALA DE AULA EM RELAÇÃO AO DESEMPENHO DOS ALUNOS

³²Valdete Aparecida Zanini Magalhães

RESUMO

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

Palavras-chave: Indisciplina. Desempenho. Ensino Médio.

ABSTRACT

Classroom discipline is an aspect of education that involves students and has always concerned educators as well as parents. In this understanding, it was proposed to carry out a bibliographical, qualitative and descriptive study in which the objective was: to carry out an investigation on the implications of indiscipline in the classroom and the performance of students in high school. The description of what happens in the classroom, compiled and discussed from the perspective of several renowned authors on the subject, allowed this approach to describe the need to research the school environment in High School, where all participants worked harmoniously, both for that the teacher can develop as a professional, as well as for the students to perform natural actions and appropriate activities. The result of the study pointed out that to

³² Licenciada em Administração - FATEC - Faculdade de Tecnologia de Sorocaba Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes para as Disciplinas do Currículo de Educação Profissional de Nível Médio. Licenciada em Pedagogia Instituto Superior de Educação Elvira Dayrell – ISEED - Faculdade do Vale Elvira Dayrell – FAVED. Especialista em Gestão Estratégica da Educação - Faculdade de Tecnologia IBTA; Especialista em Gestão de Negócios e Controladoria - Faculdades Integradas de Jales. Mestre em Ciências na Educação, UNIGRAN - Universidad Gran Asuncion .

improve the school environment is the most relevant challenge, although it is less within the reach of each individual teacher. Indiscipline and consequently the loss of authority are probably the biggest challenges that teachers face in their daily lives to achieve student performance. Indiscipline in the classroom seems to be the main cause of this effect, contrary to any logic that, in addition to poor academic results, brings with it other adverse consequences. Classroom discipline refers to methods used to help students understand what is appropriate behavior in a school setting. Teaching students to behave correctly improves the quality of learning, enables student performance to be successfully achieved.

Keywords: Indiscipline. Performance. High school

1. INTRODUÇÃO

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

Nesse sentido, Antunes (2015) e Aquino (2016) apontam que muitos professores pensam que uma aula disciplinada é um dos indicadores mais importantes do sucesso no ensino, opinião está também compartilhada por outros autores, que para superar essas desvantagens disciplinares em sala de aula, Longarezi (2017) e Xavier (2018) colocam que sem dúvida, o educador para conseguir que os alunos melhorem significativamente seu desempenho e tenham mais sucesso, além de melhorar a convivência social entre alunos e alunos e assuntos que os cercam em seu cotidiano e acabar com os problemas gerados pela indisciplina, uma das soluções possíveis para este problema é a busca de estratégias através das quais seja atendido o interesse dos educandos, mas sobretudo proporcionar-lhes espaços de aprendizagem, necessidade que estes requerem para um melhor desenvolvimento integral.

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

cotidiano escolar, com o objetivo de viabilizar e otimizar os processos de ensino-aprendizagem.

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

Com tudo isso, considera-se valioso ampliar a perspectiva de estudo da indisciplina e sua previsão em relação ao desempenho acadêmico, visto que se constitui, na atualidade, uma das questões mais prementes de todas aquelas que compõem o panorama educacional, ao extremo de poder afirmar que a indisciplina, ou melhor, os problemas indisciplinares nas salas de aula são a causa do baixo desempenho acadêmico dos alunos (PARRAT-DAYAN, 2018).

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

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

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

É importante mencionar que atualmente o professor está preparado para exercer seu papel formador e transformar os modos de comportamento de seus alunos dentro da instituição de ensino. Quando se analisa os modos de comportamento dos alunos nas instituições escolares, verifica-se que os comportamentos inadequados não estão associados à "indisciplina ou má conduta", mas sim que existe um grupo de alunos que apresenta vários problemas, para os quais é necessário atender de forma particular.

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

2.1 Esclarecimentos sobre a Disciplina na Escola

As investigações realizadas sobre o comportamento humano têm sido objeto de estudo por diferentes ciências sociais e humanísticas que partilham um objetivo comum, o de conhecer e identificar os modos de ação dos indivíduos, a fim de orientar o seu comportamento cumprindo os requisitos necessários que são impostas na sociedade em que vive, sendo este sujeito o centro de análise para verificar os conflitos e soluções

que se manifestam entreser e deve ser, saber fazer, saber ser e valer (PARRAT-DAYAN, 2018).

Essas relações estão intimamente ligadas nas interações entre o conjunto de ideias, julgamentos, princípios, crenças, costumes, normas, tradições e sentimentos, que o homem possui a partir da análise das relações e condições sociais (consciência individual) e consciência social; manifestando uma caráter norteador e regulador do comportamento que possibilita a atividade avaliativa deste, pois o ser humano e a sociedade, para seu bom funcionamento, devem possuir regulamentos, normas e regras, que contemplem o comportamento social e individual, de forma a cumprir os objetivos propostos. Neste contexto, cada um dos indivíduos que compõem a sociedade deve cumprir as regras e responsabilidades que a sociedade tem para com eles e, ao mesmo tempo, prestar contas aos seus pares das decisões que tomam e do que se faz (SANTOS, 2016).

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

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

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

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

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

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

Fragelli (2018) refere que a disciplina se centra no estabelecimento escolar, a partir do cumprimento de um conjunto de regras criadas com o propósito de uma aprendizagem bem-sucedida e de convivência. Na abordagem formativa, a disciplina é entendida como uma aprendizagem contínua do próprio papel e das responsabilidades a ele associadas. Desse modo, na convivência escolar, a disciplina torna-se formativa diante da necessidade de se estabelecer um ambiente de ensino-aprendizagem saudável e bem-sucedido e ao mesmo tempo formar indivíduos capacitados, capazes de dar conta das múltiplas demandas que a sociedade lhes imporá no futuro.

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

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

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

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

O comportamento convencional é um protótipo social que rege a vida dos membros de uma comunidade. A escassa prática de valores, como disciplina, afeta a ordem institucional, o trabalho docente, a segurança, a harmonia, etc. No campo educacional, o não cumprimento das normas internas implica ser indisciplinado e, fundamentalmente, consiste em uma alteração comportamental negativa (GARCÍA, 2015).

Portanto, as regras de convivência e disciplina são necessárias em todas as sociedades para que possam alcançar seus objetivos. As escolas não são exceção, por isso também devem organizar as condições em que ocorre o desenvolvimento de seus comportamentos e objetivos. As normas são um elemento essencial na convivência

para educar em um clima de cordialidade e respeito, e devem ser entendidas como um conjunto de estratégias que visam a formação de um modelo voltado para a socialização e a aprendizagem.

2.2 A Indisciplina não permite o bom desempenho do Aluno

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

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

Falar da indisciplina conforme Hoffmann (2018), no Ensino Médio, jovens que já passaram da adolescência, parece não concordar, mas é o que está acontecendo nas salas de aula dessa modalidade de ensino; isso se deve, em muitos casos, à pouca responsabilidade que os jovens demonstram quando vão a um ambiente educativo. Segundo Fragelli (2018):

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

Para o autor, a indisciplina dos alunos resulta em situações prejudiciais para o desempenho normal de seus estudos, devido à falta de maturidade. Em outras palavras, a palavra indisciplina é entendida como falta de disciplina, ou seja, a ausência total de comportamentos adequados que devem ser observados seja em casa, na instituição de ensino ou em qualquer lugar que o indivíduo esteja. Se em algum desses contextos o

indivíduo não respeitar as regras de comportamento que deve ter, pode ser considerado indisciplinado. Para Magalhães (2019):

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

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

A indisciplinada, na opinião de García (2019), é um tipo de comportamento que se desvia do que é geralmente aceito pelas regras, visto em quase todas as facetas da sociedade; em casa, em escolas, lugares públicos e religiosos.

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

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

[...] Um aluno possui características próprias e que devem ser levadas em consideração para determinar os fatores que produzem as possíveis causas que culminam em comportamentos disruptivos, que podem ser devidos a (insegurança, adaptação inadequada, problema de integração com os pares,

isolamento, agressividade, não aceitar valores educacionais, marginalização) bem como ter dificuldade em aprender e tirar boas notas ou ter reprovado em disciplinas (PARRAT-DAYAN, 2018, p. 79).

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

[...] Em algumas ocasiões, o aluno no Ensino Médio é apresentado que por diferentes motivos chegam atrasados, alguns o fazem repetidamente, outros por motivos justos, por motivos de trabalho ou devido a alguma calamidade doméstica que surja, certos professores sem consideração, para que o aluno o faça não perder o fio condutor dos tópicos que estão a ser discutidos permitem o seu ingresso na sala de aula, mas alguns alunos não apreciam este gesto, pelo contrário interrompem o fluxo de uma aula ou discussão, distraem os outros alunos, impedem a aprendizagem e, em geral, eles prejudicam o curso normal da aula (GUIMARÃES, 2013, p. 34).

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

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

Por outro lado, Pinto (2014) afirma que deve ser explicado aos alunos que o atraso tem repercussões intelectuais e sociais, que prejudica o desempenho. Enfatize para os alunos que, quando se atrasam, prejudicam o aprendizado de seus colegas e interrompem o desenvolvimento do pensamento do professor. Isso geralmente ocorre no início da aula, quando o professor faz conexões com materiais anteriores e enquadra o conteúdo do dia

em termos de questões ou postos-chave. Quando os alunos estão atrasados, eles não apenas perdem aquela importante informação de enquadramento, mas a distração que eles criam pode fazer com que seus colegas também a percam. Além disso, o impacto social do atraso deve ser observado.

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

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

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

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

conhecimentos adequados, para poder oferecer o seu melhor ao local onde se encontra.

Portanto, Muitas vezes, ignorar o problema da indisciplina em sala de aula pode resultar em complicações maiores, pela falta de correção e prevenção, por isso o professor deve ter um cuidado especial quanto às estratégias a serem desenvolvidas, o diálogo é importante na momento de dar orientações para que se sintam informados e evitem conflitos, da mesma forma que o professor pensa que o diálogo é uma excelente estratégia que permite ao aluno raciocinar sobre o seu comportamento durante o período de aula; sob este ponto de vista disciplinar, a escola deve valorizar a importância da disciplina no desempenho acadêmico, Santos (2016) coloca “pois se deixar o aluno livre, tomará decisões erradas e, portanto, não obedecerá a quem o instrui e transmite conhecimentos para educá-lo”, e assim, não poderão atender às normas que lhes permitam sua inserção na sociedade que também é regida por lei.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

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

A disciplina é uma base fundamental para o desenvolvimento das áreas cognitivas do aluno e, portanto, deve ser praticado de forma a atingir os resultados propostos nas aulas. O que foi expresso neste estudo reflete a importância da disciplina para obter sucesso nos estudos, pois, a disciplina é um fator fundamental para o desempenho

acadêmico dos alunos, logo diferentes estratégias devem ser implementadas a fim de melhorar a cada dia mais, pois é uma tarefa árdua que é realizada com entusiasmo. e a dedicação tendo em vista que a aplicação dessas estratégias manterá o aluno ativo em sua aprendizagem, sem o mínimo tempo para a prática de infrações disciplinares.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CAPÍTULO 11: A IMPORTÂNCIA DO CUIDAR E EDUCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

³³Tatiana Gomes Da Silva

RESUMO

Pretendemos com este artigo demonstrar a importância do cuidar e educar da criança de zero a três anos e onze meses na instituição infantil, fase em que a criança mais se desenvolve e começa se apropriar das suas habilidades humanas, conforme dizem os teóricos. Deste modo, o trabalho se justifica pela necessidade de buscar embasamento teórico, que aponta o cuidar e educar integrado e que resulta no desenvolvimento e aprendizagem da criança. Todo trabalho se baseou através da pesquisa bibliográfica, inicialmente no capítulo 1. na introdução deste estudo é relatada à história inicial do atendimento das crianças no país, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) lei de nº 9394/96 que passa a instituir a Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica e mudando a concepção deste atendimento. Documentos criados para nortear a prática pedagógica, para a faixa etária de zero a cinco anos e onze meses, também estão acrescentadas. No capítulo 2. Desenvolvimento enfatiza-se às concepções de cuidar e educar, criança, proposta pedagógica, o brincar como propositivo de aprendizagem e desenvolvimento. Por outro lado, no capítulo 3. Temos a discussão, onde se comenta acerca das agressões contra a criança, necessidade da formação profissional, aumento pela preferência dos pais pelas creches públicas, insuficiência de vagas em creches, documentos norteadores do currículo, trabalho pedagógico sistematizado embasado na formação pessoal, conhecimento de mundo, interações e brincadeiras. Em relação ao capítulo 4. Diz respeito às Considerações Finais onde é descrita toda a conclusão do trabalho. Mediante, toda a pesquisa busca-se demonstrar a mudança de um trabalho assistencialista, para uma prática voltada a ao cuidar e educar com qualidade durante o atendimento, nos primeiros anos de vida da criança na instituição infantil.

Palavras-chave: Educação infantil, Cuidar e educar, Criança.

ABSTRACT

We want with this article demonstrate the importance of care for and educate the child from zero to three years and 11 months in a children's institution, the stage at which the child develops and begins to take ownership of their human abilities, as they say the theorists. In this way, the work is justified by the need to get theoretical basis, aiming to take care of and educate and that results in the development and learning of the child. All work was based through the bibliographical research, initially in Chapter 1 in the introduction to this study is reported in the early history of the care of children in the country, the law of Guidelines and Bases for national education (LDBEN) 9394/96 law which establish the children's Education, as the first stage of basic education and changing

³³ Licenciada em Pedagogia, UNIDERP/ Universidade Anhanguera - Campo Grande Mato Grosso do Sul. Especialista em Educação Infantil, FETAC faculdade de educação tecnologia e administração de Caarapó MS. E-mail: tg193613@gmail.com

the design of this attendance. Documents created to guide the pedagogical practice for the age group of zero to five years and 11 months, are also added. In Chapter 2 Development emphasizes the concepts of caring and educating, child, pedagogical proposal, the play as a propositional learning and development. On the other hand, in Chapter 3 we have the discussion, where comments about the attacks on the child, the need of vocational training, increase the parents ' preference for public nurseries, insufficient places in crèches, guiding documents of the curriculum, pedagogical work systematized based on personal training, knowledge of the world, interactions and pranks. In relation to Chapter 4 with respect to final considerations where is described all the completion of the work. Through, all the research seeks to demonstrate the change from a paternalistic work, for a practice dedicated to caring for and educating with quality during the service, in the early years of the child's life in children's institution.

Key words: early childhood education, care and education, Child.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho propõe demonstrar a importância do cuidar e educar na Educação Infantil, cuja faixa etária compreende zero a três anos e onze meses. Devido, ao pouco tempo, deste modelo educacional, que é direito dos pequenos, porém opção da família foi que se buscou aporte teórico, que demonstre a importância do cuidar e educar na Educação Infantil.

Cabe ressaltar que esta pesquisa é parte integrante do curso de Especialização em Educação Infantil e Especial da faculdade Afirmativo, elaborado como exigência para estudos e reflexão realizados durante o curso.

Inicialmente, faz-se necessário mencionar que, a Educação Infantil teve seu início voltado apenas a um atendimento assistencialista, sem garantia de saúde, nem tão menos havia preocupação, com o desenvolvimento e nem com os direitos da criança, somente após anos e com os embates da sociedade é que se criaram leis que as amparasse.

Essa proteção à infância se fortaleceu com a Constituição Federal de 1988 onde foi acrescentada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 9.394/96, na qual o período chamado de educação infantil passa a ser a primeira etapa da educação básica, tendo como responsabilidade prestar um atendimento voltado a crianças de zero a cinco anos e onze meses.

A partir desse momento, entes estaduais, municipais, federais, sociedade civil preocupados em realizar as mudanças, alicerçadas em lei, passaram a elaborar documentos que contribuísse, com um trabalho pedagógico de qualidade com as crianças

pequenas. Tais documentos referem-se aos Referenciais Curriculares para Educação Infantil (RCNEI) volume 1, 2,3, criados em 1988, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil ((DCNEI) elaborado em 2010, entre outras propostas e documentos construídas na mesma direção pedagógica, das duas anteriores, elas apontam metas de qualidade para a formação pessoal e social, assim como o desenvolvimento infantil na sua integralidade.

Com bases neste aparato curricular, foi que as unidades de Educação Infantil passaram a construir e fundamentar a sua proposta pedagógica e conseqüentemente desenvolver a prática concebendo a criança como um sujeito de direitos, que deve receber ações de cuidado e educação. Tais práticas devem contemplar as diversas necessidades dessa idade e estar voltado a um trabalho interdisciplinar em parceria com a família, que é o grupo social que necessita estar sempre que possível presente na instituição.

Ainda hoje, muitos ranços precisam ser extintos definitivamente nos espaços de educação infantil, uma vez que ainda há muita confusão por parte da sociedade, funcionários no que tange a concepção do espaço de educação infantil, como local meramente assistencialista e recreativo.

Para esclarecer esse pensamento ultrapassado, nos respaldamos nas Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (DCNEI), a qual diz que é,

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.(DCNEI 2010, p.12).

Na mesma direção, a Proposta Pedagógica para a Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá (SME) diz que a Educação Infantil busca por superar a dicotomia entre cuidado e educação, sustentando-se em uma compreensão de desenvolvimento integral da criança pequena (CUIABÁ, 2009, p.27).

Ambos os documentos demonstram que, o atendimento das crianças atendidas em creches e pré-escolas deve ser voltado a um trabalho didático pedagógico, em jornada integral ou parcial e que não se trata de uma ação de extensão de casa, mas sim que promova um desenvolvimento integral, de qualidade e que necessitam de auxílio e observação, pelo setor educacional responsável.

2. DESENVOLVIMENTO

Ao mencionar acerca da fundamentação do referido trabalho, vale dizer que, este se baseou através de pesquisa bibliográfica, legislação e alguns teóricos que são fundamentais, para apontar ações que aperfeiçoam a ação entre professores e crianças nas instituições infantis.

Deste modo objetivamos ressaltar a superação de um cuidar e educar assistencialista, mas sim que tenha uma proposta que promova o desenvolvimento integral infantil, de forma prazerosa e integradora.

Ao falar acerca das ações no trabalho com a educação infantil, concordamos com os Referenciais Curriculares para Educação Infantil (RCNEI), que diz que,

O sentido do educar, na Instituição Infantil, significa propiciar situações de aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relações interpessoais, de ser e estar com os outros, em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, vol. I, 1998, p.23).

Esta fala vem ressaltar a necessidade, de que as crianças sejam possibilitadas a participarem de todas as ações interativas e significativas, desenvolvidas no decorrer da rotina diária.

Faz-se necessário acrescentar também, que propiciar situações, que levam a aprendizagem de crianças de zero a três anos e onze meses, dentro de uma ação de dualidade envolvida com o cuidado e educação significam propor atividades onde haja situações lúdicas, educacionais e de cuidados, mediadas pelos adultos de forma interativa e inclusiva.

Ao referir acerca da mediação e interação com o outro, diz respeito tanto com as crianças, como família, comunidade e demais funcionários, que são parte integrante e essencial para o desenvolvimento do trabalho, com a Educação Infantil.

Para falar da educação infantil, faz-se necessário conhecer a sua origem e as diretrizes responsáveis por essa nova ótica.

Até o século XVII, a criança era concebida como, ser não pensante, adulto em miniatura e outras denominações estereotipadas, a elas cabia serem preparadas para

responsabilidade de uma vida adulta e desde então, já servia de mão de obra, para alguns setores trabalhistas.

Com a revolução Industrial e a presença da mulher no mercado de trabalho, surgem os espaços para atender as crianças durante o período em que as mães trabalhavam. Porém, cabe lembrar que, estes lugares eram insalubres e com um atendimento totalmente assistencialista, sendo a prática desenvolvida por adulto, sem nenhuma formação.

A mudança para uma nova concepção de criança, só ocorreu no século XX, esta se deve com os escritos e estudos da teoria de Piaget, por parte de alguns membros da sociedade, que não mediram esforços, para propagar esses conhecimentos de valorização e respeito, aos pequenos.

Essa nova concepção de crianças, de zero a cinco anos foi fortalecida com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Posteriormente foi aprovada também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 9.394/96 a qual determina que a educação infantil, passa a ser a primeira etapa da educação básica e no Artigo 13 também é acrescentada a proposta pedagógica como um norte de trabalho, das instituições de educação infantil.

Em relação à proposta pedagógica, as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil dizem que,

Proposta pedagógica ou projeto político pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar. (2010, p.13).

Ao falar sobre a proposta educativa, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) enfatiza que, a elaboração de propostas educacionais, veicula necessariamente concepções sobre criança, educar, cuidar e aprendizagem, cujos fundamentos devem ser considerados de maneira explícita (BRASIL, 1998, p. 19).

Com relação à nova concepção de criança, encontra-se respaldo nas Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (DCNEI) que diz que,

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que nova 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. (2010, p.12).

Diante desta nova concepção, a criança passa a ser sujeito de direitos histórico e social, cujo atendimento deve estar voltado ao cuidar e educar, sendo os responsáveis por essa ação, um profissional apto a atender as diversidades infantis.

Ao referir acerca do profissional capacitado, faz-se necessário dizer que, a ele compete à elaboração do planejamento, que deve se aliar a rotina diária, com ações educativas e interativas, contempladas com o cuidado e educação de modo que se propicie o desenvolvimento cognitivo, emocional, afetivo e físico, de todos, respeitando as singularidades.

Com relação ao cuidado e educação na instituição de educação infantil, o RCNEI diz que, o cuidar é parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica (BRASIL 1988, p.24).

Pode-se dizer que, o cuidar implica auxiliar a criança a desenvolver suas capacidades de acordo com as necessidades dela. Do mesmo modo, o educar se dá através de situações de aprendizagem em que envolvem habilidades afetivas, psicomotoras e cognitivas.

Vale acrescentar que, ao referir acerca das situações de aprendizagem e desenvolvimento, ressaltamos a necessidade do brincar como possibilidade em que a criança possa correr pular, dançar, subir, bater palmas movimentar.

Para Vygotsky (1989) apud Andrade,

Indicam que a criança brinca com os significados para mediar simbolicamente a internalização da cultura. Nesse exercício, a criança resgata, organiza e constitui a sua subjetividade, ao mesmo tempo em que aprende a agir sobre o objeto e, ao fazê-lo, conquista o controle da ação pela idéia, por meio do signo e domina as ações necessárias para isso. (2007. p,25).

Esta prática poderá explorar todas as potencialidades e desenvolvimento infantil, com isso interagindo com o outro e com o meio, no qual ela está inserida.

Faz se necessário dizer que, para a inserção da criança nesse meio ela precisa estar matriculada, para poder participar de todas as atividades.

A esse respeito às Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (2010) enfatizam que, as vagas em creches e pré-escolas devem ser oferecidas próximas às residências das crianças.

Apesar, de ser direito adquirido de toda criança, desde o nascimento de estar matriculada, nem todas conseguem ser inseridas nas instituições de Educação Infantil.

Outra situação necessária, durante a realização do trabalho pedagógico refere-se à avaliação da criança a qual as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (DCNEI) dizem que,

As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo: A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.); A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental); Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil; A não retenção das crianças na Educação Infantil. (DCNEI 2010, p.28)

Os registros diversos são de extrema importância, para que os avanços possam ser observados e até mesmo ressignificar a metodologia de trabalho.

2.1 Discussão

Por muito tempo, a criança teve a sua infância depreciada, atualmente ainda é possível encontrar algumas situações, em que ela é obrigada a trabalhar para acrescentar a renda, ou sozinha garantir o sustento familiar.

Apesar das instituições responsáveis como Conselho Tutelar, Delegacia da infância entre outros, buscarem erradicar práticas como esta, infelizmente isso ocorre em grande escala em nosso país, conforme podemos verificar nos noticiários, crianças fora do contexto educativo e trabalhando em muitos casos em condições subumanas.

Outra situação, ainda muito observada e que oferece fortes traumas, se deve ao abuso sexual de crianças de todas as idades, muitas destas os agressores são os próprios familiares (pai, tio, padrasto, avô entre outros). Vale mencionar também que, em alguns

casos a mãe torna-se conivente e acaba protegendo o agressor e coloca a criança, na mais difícil situação de vulnerabilidade, sem nenhuma proteção.

Para tanto, vale ressaltar que o Estatuto da criança e do adolescente apesar de ser criado para proteger os pequenos, muitas vezes a família, que é o grupo social mais próximo destes, que deveria ampará-los em todas as circunstâncias, acaba por explorá-las e infringir os direitos que lhes são garantidos.

Porém, vale ressaltar que, muitos pais atualmente têm optado por desde cedo matricular os seus filhos, em instituições de educação infantil, isso se deve a confiança pelo trabalho realizado, assim como pelo respeito à criança, que necessita estar em ambiente, seguro, salubre, lúdico e que garanta os seus direitos fundamentais para se desenvolver.

Porém, cabe lembrar que o número de vagas ainda é pequeno, pois existe um alto percentual de crianças fora da creche, por não conseguirem vaga, nas creches municipais e estaduais.

Acredito que, esta nova ótica de boa parte da sociedade pela busca dessa inserção, principalmente nas instituições públicas se deve ao trabalho que as unidades de Educação Infantil vêm desenvolvendo e apresentando, nos últimos anos.

Ao falar acerca desta nova roupagem de atendimento, em creches refiro-me a demonstração de respeito pelas crianças, com trabalhos baseados em projetos, planejamento, que possibilitam a expressão através de brincadeiras, jogos, teatro, dança, música, recorte, dramatizações, colagem, pintura, desenho, cantiga, passeio, e outros. Toda prática é norteada pelo Projeto Político Pedagógico da unidade e direcionada pelo planejamento diário, que busca atender a um currículo, que resulte em aprendizagem.

Tais documentos seguem aos preceitos dos documentos municipais, estaduais e federais que sugerem rotinas e trabalho curricular envolvendo a interação e áreas de conhecimento de mundo, formação pessoal, com bases no cuidar e educar através do lúdico.

O trabalho com a Educação Infantil tem buscado superar a idéia de creche, como espaço de assistência e recreação, passando a reconhecer este período da infância como primeira etapa da educação básica, que articula diferentes aspectos do desenvolvimento.

Mediante todo contexto, compreendemos que a Educação Infantil é transformadora da realidade, cuja intencionalidade é o desenvolvimento infantil. Durante o período em que a criança fizer parte dela, poderá ser contemplada a ampliação de conhecimento e promoção da cidadania através de ações, que incorporem também os cuidados essenciais, as brincadeiras através da interação com o meio e com o outro.

Infelizmente, ainda existem profissionais que ainda apresentam a concepção de cuidar e educar na educação infantil de forma distorcida, esta afirmativa se deve ao fato de que alguns profissionais trabalham apenas com uma ação, cita-se como exemplo em sala, um educador fica com a ação pedagógica, enquanto o outro, apenas com os cuidados.

Esta dualidade de ações, que envolvem a criança deve ser integrada pelos educadores de modo a possibilitar que, ela construa a sua identidade bem como a sua autonomia.

Daí a importância do profissional de ampliar o seu nível de conhecimento infantil, através da formação no magistério, Licenciatura em Pedagogia, e Especialização em Educação Infantil, tais cursos fazem parte da exigência, para atuar na Educação Infantil.

Essa formação é necessária, de modo que cada profissional venha a crescer se desenvolver e si conscientizar da sua função desenvolvendo um trabalho educativo com qualidade na área da infância.

Almeida (apud Monteiro, 2008), dizem que as finalidades sociais do ensino não devem ser desprezadas, porque contribuem para configurar as metas e os meios que colocaremos à disposição das crianças, que queremos ajudar a crescer.

A capacitação profissional propiciará também, o respeito às diversidades infantis, além disso, proporciona melhoria que garante acesso e permanência a todas as crianças.

Todas estas ações educativas devem ter como fio condutor a brincadeira, buscando sempre um novo olhar sobre as fases de desenvolvimento, respeitando as características de cada faixa etária, a realidade da creche e de sua comunidade.

Todas as ações citadas buscam promover o desenvolvimento global da criança, através do contato com os conhecimentos existentes no mundo, possibilitando uma

educação com afetividade, acolhimento, solidariedade, inclusão, respeito ao diferente e à diversidade.

Verifica-se com isso, a necessidade de que as crianças participem de todas as ações educativas desenvolvidas, através de um processo rico em interações e construções de conhecimentos significativos.

Propiciar estas reais condições de aprendizagem para crianças dentro de um processo que envolva o cuidar e educar significa propiciar atividades onde haja situações de brincadeiras, educação e cuidados, orientadas pelos adultos de forma integrada.

Através desta construção, procuraremos desenvolver uma identidade própria, baseada numa ação educativa consistente e participativa. O trabalho a ser desenvolvido, deve ser embasado em teorias orientadoras da educação infantil, visando assim à construção de um espaço de convivência que possibilite o cuidar e educar, a ampliação de conhecimentos e de transformação social que garanta os direitos fundamentais da criança, com práticas que integrem os aspectos físicos, emocionais, afetivos e cognitivos.

No que tange a visão educativa, os âmbitos de experiências de Formação Pessoal e Social dizem respeito à construção do sujeito, que se dá através da oportunidade que a criança tem de socializar, conhecer, perceber o outro, conviver, aceitar, confiar e a respeitar, propiciando assim a construção da identidade e autonomia.

Em relação ao Conhecimento de Mundo, são possibilitadas atividades envolvendo diferentes linguagens, como movimento, música, raciocínio lógico, artes, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade.

Com esta amplitude de possibilidades, a criança constrói, se comunica se expressa através de sentimentos, emoções e idéias durante as relações que estabelece com o outro, adquirindo a cultura e os conhecimentos sobre o mundo, no qual ela está inserida. Todas estas vivências, se fazem necessárias e fundamentais para que a criança explore e desenvolva as suas potencialidades, a qual Vygostky considera como zona de desenvolvimento Proximal (ZDP).

Faz se necessário dizer que, ao falar do trabalho das potencialidades nas unidades infantis, significa dizer que as ações educativas a serem desempenhadas devem estar

voltadas a uma educação inclusiva, que respeite o ritmo de cada criança de se desenvolver, de modo que ela tenha respeitado os seus direitos de cidadão.

Vale mencionar que, para avaliar todo o contexto trabalhado e comparar os ganhos alcançados pela criança, faz-se necessário um acompanhamento diário por parte do professor, através de registro escrito, filmagem, fotográfico entre outros.

O educador ao realizar essa prática, de avaliar a criança não deve ter como intenção a seleção, comparação, ou outro atributo, que a desmereça, mas sim que possa identificar os avanços significativos de cada uma delas, uma vez que cada uma é singular e tem seu ritmo, que deve ser respeitado. Além disso, o professor (a) poderá também transformar a sua metodologia, caso perceba que não está correspondendo aos interesses da maioria do grupo.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos através da fundamentação teórica, estabelecer princípios que orientaram e deram coerência às nossas ações. Para a realização deste trabalho, primeiramente objetivamos ressaltar a superação de um cuidar e educar assistencialista, mas sim que tenha uma proposta que promova o desenvolvimento integral infantil, de forma prazerosa, inclusiva e integradora.

Faz-se necessário enfatizar que, prestar cuidados físicos significa criar condições para o desenvolvimento cognitivo, emocional simbólico e social.

Falar de uma proposta prazerosa, inclusiva e integradora refere-se às mediações de um adulto durante as atividades, que devem estimular e partir do interesse de todas as crianças presente.

Este profissional deve ter seu trabalho, embasado em uma concepção de educação infantil, que considere as necessidades de desenvolvimento e aprendizagem dessa faixa etária, em uma integração voltada ao cuidar e educar. Daí a necessidade de avaliar a sua prática constantemente, de modo que possa se aperfeiçoar cada vez mais reduzir e até mesmo extinguir consequentemente, os ranços de cunho assistencialista.

Desta forma, os educadores poderão estabelecer melhorias no trabalho e garantir o direito a todas as crianças, que são cidadãs de terem acesso a experiências lúdicas,

criativas e aprendizagens significativas, através de um currículo interdisciplinar interativo, que envolva a construção da identidade e autonomia, conhecimento de mundo, tanto em ambiente interno, como externo.

Cabe ressaltar também que, a parceria com a família e os demais profissionais que se relacionam de forma direta e indireta com a criança é de fundamental importância para a sua formação, pois possibilitam as trocas de experiências, informações, respeito, entre outras situações, que propiciam dignidade a todos que contemplam o ambiente educativo.

Assim podemos dizer que, a educação infantil deve ter como fio condutor levar a criança ao pleno desenvolvimento tanto das habilidades inatas, quanto adquiridas de forma dialética.

O trabalho com qualidade vislumbra de uma perspectiva, de prática mediadora e integradora, em que o adulto ensina, mas também aprende com os pequenos, durante as trocas de experiências. Partindo desse princípio e proporcionando atividades, com as diversas linguagens que propiciem crescimento esperamos construir educação infantil com um atendimento de qualidade, digno e significativo para a vida da criança matriculada na Educação infantil.

Cabe ressaltar que, o município que é responsável pela manutenção da Educação Infantil, necessita urgentemente, construir mais espaços que garantam a ampliação do número de vagas, para atender maior número de crianças, que precisam ter seus direitos respeitados de receber cuidado e educação, em um ambiente interativo.

Contudo o que observamos, faz-se necessário dizer que, é possível garantir os direitos e o desenvolvimento integral de todas as crianças, dentro de um espaço que não se trata de uma extensão de casa, mas sim educativo e acessível. Ainda, este deve possibilitar a construção de conhecimentos e desenvolvimento, das habilidades emocionais, intelectuais, sociais, éticas, físicas, e afetivas, para que se tornem e se reconheçam como cidadãos comprometidos com o seu papel na sociedade.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andrade, Daniela Barros da Silva Freire. **Jogos Brinquedos e brincadeiras: O lúdico e o Processo de Desenvolvimento Infantil**. Cuiabá: EdUFMT, 2007. p.25,v2

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.p.23, 24, v1

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Diretrizes Curriculares para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2010.p.12, 13,15, 16, 28.

CUIABÁ. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Pedagógica para a Educação Infantil**, Cuiabá: SME, Central de Texto, 2009.p.27.

BRASIL. Lei Federal nº 9394/96. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996.

MONTEIRO, Aureotilde. ALMEIDA, Ordália Alves. **O projeto Pedagógico nas Instituições de Educação Infantil I**: Cuiabá: EdUFMT, 2008.p.54,63 V. 01.

CAPÍTULO 12: A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR

³⁴Érika Ferrari

³⁵Francisco Ailton Ribeiro Stetiski

³⁶Maristella Gomes Caldas

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar os problemas existentes na avaliação da aprendizagem do ensino superior. Para isso buscou-se subsidiar em pesquisas de campo, realizadas por alguns autores da área, como Ludke, Salles (1997), Chaves (2003) e Berbel (2001). A metodologia adotada para a realização da pesquisa consistiu em pesquisa bibliográfica, através de análise documental sobre a avaliação da aprendizagem no ensino superior. Ao final da pesquisa conclui-se que são vários os problemas existentes na avaliação da aprendizagem no ensino superior. E que estes problemas poderiam ser resolvidos se os docentes desse nível de ensino recebessem qualificação adequada para exercer a profissão.

Palavras – Chave: Avaliação da aprendizagem – Ensino Superior – Docência.

ABSTRACT

This work aims to analyze the existing problems in the assessment of higher education learning. For this, we sought to subsidize field research, carried out by some authors in the area, such as Ludke, Salles (1997), Chaves (2003) and Berbel (2001). The methodology adopted to carry out the research consisted of bibliographic research, through document analysis on the assessment of learning in higher education. At the end of the research, it is concluded that there are several problems in the assessment of

³⁴Licenciada em Pedagogia, UFMT/ Universidade Federal de Mato Grosso. Especialista em Docência no Ensino Superior, ICE – Faculdades Integradas Mato-grossenses de Ciências Sociais e Humanas – Instituto Cuiabano de Educação. Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica, ICE/ Faculdades Integradas Mato-Grossenses De Ciências Sociais e Humanas – Instituto Cuiabano De Educação. E-mail: erikaferrari@cape25@gmail.com

³⁵Licenciado Em Educação Física, UVA/ Universidade Estadual Vale Do Acaraú. Bacharel em Educação Física, UVA/ Universidade Estadual Vale Do Acaraú. Especialista em Ensino da Educação Física Escola, FAVENI /Faculdade Venda Nova do Imigrante. E-mail: st.ailton@gmail.com

³⁶ Licenciada em Pedagogia, UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso. E-mail: maristella.gomes@gmail.com

learning in higher education. And that these problems could be solved if teachers at this level of education received adequate qualifications to practice the profession.

Keywords: Assessment of learning – Higher Education – Teaching.

1- INTRODUÇÃO

No Ensino Superior, similarmente ao que acontece em outros níveis de ensino, as notas e conceitos são elementos decisivos para a continuidade dos estudos, determinando para o aluno o status de sucesso ou fracasso acadêmico, de permanência ou exclusão do processo escolar.

Com isso podemos dizer que o processo avaliativo tem sido um assunto muito abordado, por diversos autores. Mas a avaliação da aprendizagem, especificamente no ensino superior, continua sendo uma área com baixa produção.

Sendo assim, a escolha do tema da pesquisa está vinculada as inquietações que sempre me incomodaram, inquietações estas relativas à avaliação da aprendizagem. E também, a fim de contribuir com professores e futuros professores a respeito da avaliação da aprendizagem no ensino superior, uma vez que, a avaliação é um assunto muito abordado, entretanto em se tratando do ensino superior, está um pouco esquecida.

Considerando que a avaliação da aprendizagem é um tema inquietante para todos os educadores responsáveis e sérios e para os futuros educadores, buscou-se através dessa pesquisa levantar, através de literaturas da área, os problemas apontados por alguns autores para a avaliação da aprendizagem no ensino superior.

O intuito dessa pesquisa é apontar os problemas existentes na avaliação, a fim de auxiliar professores e futuros professores a não cometerem os mesmos erros que estão sendo cometidos, atualmente, na avaliação da aprendizagem dos discentes do ensino superior.

A princípio a pesquisa seria de campo, com aplicação de questionários, mas devido ao curto período de tempo que havia para a entrega do trabalho, decidiu-se por fazer uma pesquisa Bibliográfica. Onde seriam levantados e abordados os problemas apontados nas pesquisas de Ludke, Salles (1997); Chaves (2003) e Berbel (2001), como sendo da avaliação da aprendizagem no ensino superior. Justifica-se a escolha desses autores, uma vez que, os mesmos fizeram pesquisa de campo, seguido de entrevista com

estudantes universitários e professores de algumas instituições de ensino, a fim de identificar os problemas que professores e alunos observavam na avaliação da aprendizagem no ensino superior, foco esse da nossa pesquisa.

A escolha da pesquisa bibliográfica deu-se pelo fato da mesma se basear em fatos históricos e em cima de textos produzidos e já publicados por outros autores. Onde, a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.

2. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR

Discutimos um pouco a respeito da história da avaliação da aprendizagem e seus conceitos, uma vez que estes englobam todos os níveis de ensino. No entanto, são poucos os teóricos que se propõem a pesquisar sobre o processo avaliativo no ensino superior, juntamente com seus problemas.

Sendo assim, discorreremos a seguir os problemas apontados por alguns autores a respeito de avaliação da aprendizagem.

A primeira autora a ser abordado são Ludke, Salles (1997), através do artigo “Avaliação da aprendizagem na educação superior”, este foi embasado na pesquisa realizada pelas autoras na Universidade Federal Fluminense, através de um estudo detalhado à respeito da avaliação do ensino/aprendizagem, dentro do curso de Nutrição, onde foi tomada como informações básicas as opiniões e impressões de alunos e professores.

Assim, com base na pesquisa as autoras apontam que o primeiro problema existente no processo avaliativo do Ensino Superior é a formação do professor de ensino superior, ou, antes, na sua ausência de formação. Ou seja:

Os professores das diferentes áreas da educação superior, com exceção da área de Pedagogia, passam a integrar o corpo docente dessas instituições, inclusive passando por concursos e outras exigências formais, sem ter recebido nenhuma preparação especial para o trabalho docente, a não ser aquela relativa à sua especialidade como médicos, engenheiros, advogados, dentistas, veterinários, agrônomos. (LUDKE, SALLES, 1997, p. 170).

Com isso, podemos afirmar que os únicos docentes que são preparados para exercerem o magistério são aqueles que fazem o curso de Licenciatura, para serem professores de 1º e 2º Graus. Os demais exercem a profissão “de maneira inteiramente improvisada, apoiando-se provavelmente nas reminiscências de sua própria história como aluno, ou através de experiências de colegas de profissão” (LUDKE, SALLES, 1997, p. 170).

Ludke, Salles (1997), ainda apontam outros problemas existentes na avaliação da aprendizagem no ensino superior, como: a Competitividade: onde está é “claramente estimulada por alguns professores”; a ênfase na memorização dos conteúdos: onde “a preocupação em decorar, memorizar o conteúdo dos cadernos, é uma constante entre os alunos; a desvalorização, por parte dos alunos, em outros mecanismos de avaliação diferentes da prova, como por exemplo, os seminários; a preocupação com questões de menor importância, ou seja, os professores cobram fatos irrelevantes para a realidade dos discentes; a interpretação errada, tanto por parte dos alunos quanto pelos professores, do principal objetivo das provas.

A totalidade dos alunos (...) e a maioria dos professores parecem ter um conceito de avaliação mais tradicional, ligado às idéias de mensuração e classificação, com ênfase na prova como instrumento fundamental de avaliação da aprendizagem. (LUDKE, SALLES, p. 175)

O último fator problemático apontado por Ludke, Salles na avaliação da aprendizagem no ensino superior são os mecanismos utilizados para a avaliação. Sendo baseados em Provas e testes: esses dois mecanismos são vistos pelos professores de dois modos: - No primeiro modo, são vistos “como parte de um processo de avaliação que continuará ao longo da vida”. (...). Já no segundo modo, são vistos “numa perspectiva mais tradicional, (...) como simples instrumentos para verificar a quantidade e a qualidade de conhecimento adquirido no curso” (pag. 176).

No primeiro modo, as provas são mais dissertativas, incluindo situações do dia-a-dia, como problemas a resolver. Às vezes, são feitas em grupos ou com consulta. No segundo modo, as provas são sempre com questões dissertativas, possuindo um grande número de questões, e são feitas individualmente.

O uso da prova como instrumento avaliativo requer muito cuidado. Pois:

(...) a prova é remédio inevitável (...). Entretanto, jamais deveria ser o expediente típico, pois força situação artificial, autoritária e policialesca,

motiva a cola, força a reproduzir imitativamente as aulas ou leituras caricaturais, leva o aluno a apenas estudar para a prova, limitando ou destruindo o desafio de pesquisa e criatividade. (PEDRO DEMO, 1990, p. 73)

Devemos considerar as críticas de Demo (1990), em relação à prova, como sendo verdadeiras como verdadeiras. Entretanto, temos que reconhecer a importância e a frequência de uso desse instrumento avaliativo na Educação Superior. Cabe-nos ressaltar a importância da capacitação dos professores do ensino superior para a elaboração de provas mais adequadas a cada tipo de disciplina ou atividade, levando em consideração “as necessidades dos alunos e às especificidades do curso e da disciplina” (CHAVES, 2003, p. 150).

Os seminários e trabalhos com apresentação: esse tipo de avaliação como instrumento avaliativo, a meu ver, requer muito cuidado, pois o professor tem total domínio sobre esse tipo de avaliação, onde o professor avaliará conforme seus conhecimentos sobre o assunto. De acordo com Ludke (1984), esse tipo de avaliação

Aproxima-se do modelo de avaliação baseada na crítica artística, proposta por Eisner, segundo o qual aquele que avalia funciona ao mesmo tempo como um crítico e um connoisseur. Neste caso, exige-se do professor um conhecimento da matéria que ensina, como connoisseur, pois esta condição que o habilitará a decidir sobre as qualidades essenciais que atestam o valor dos trabalhos efetuados pelos alunos, como crítico. (apud LUDKE, SALLES, 1997, p. 177-178)

As discussões: é outro método avaliativo, onde, de acordo com Ludke, Salles (1997) é pouco usado pelos professores de nível superior.

Realização de exercícios: a aplicação de exercícios como processo avaliativo são indicados por DEMO (1990), pois estes servem “não como reprodução decorada, mas como expediente de internalização dirigida” (p. 74 apud LUDKE, SALLES, 1997, p. 179)

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), são considerados pelos alunos como de “elaboração penosa e apresentação estressante, e cumpre o papel de atestar para a comunidade acadêmica (professores e alunos) a qualidade do profissional que termina o curso de graduação” (Ludke, SALLES, 1997, p. 181).

Assiduidade: esse também é um modo de avaliação do professor. Sendo este determinante para decidir se o aluno vai ser aprovado ou não. Pois por exigência legal, foi fixado o mínimo de assiduidade em 75%, ou seja, se o aluno ultrapassar essa porcentagem em alguma disciplina, ele estaria reprovado.

Agora que já vimos os apontamentos feitos por Ludke, Salles (1997) sobre os problemas da avaliação da aprendizagem no ensino superior, abordaremos os pontos levantados por Chaves (2003), em sua pesquisa intitulada “Avaliação da aprendizagem no ensino superior”, que teve como objetivo compreender as concepções e práticas de avaliação da aprendizagem dos diferentes professores de ensino superior e suas repercussões na sala de aula, sob o ponto de vista dos alunos. Esta foi desenvolvida em nove cursos de graduação (Direito, História, Letras, Engenharia Elétrica, Matemática, Engenharia Civil, Odontologia, Medicina Veterinária e Enfermagem). A intenção em analisar essa pesquisa é apontar os problemas do processo avaliativo, nesse nível de ensino, na visão desse autor.

Chaves (2003), assim como Ludke, Salles (1997) aponta a falta de capacitação dos professores de ensino superior para a preparação e aplicação da avaliação de aprendizagem nos alunos. Isso pode ser observado na seguinte frase da autora: “esses professores, ora lidam com a avaliação de forma improvisada, ora desconhecem inteiramente qualquer orientação teórica ou prática relativas ao assunto” (CHAVES, 2003, p. 149). Isso, sem contar que grande parte desses professores avaliam seus alunos da forma como foram avaliados em sua trajetória escolar, ou vão criando a partir de suas experiências e bom senso, maneiras de avaliar o desempenho dos alunos.

Além disso, ainda podemos dizer que muitos professores não conseguem submeter à disciplina que lecionam a lógica da Pedagogia e da didática, não conseguindo influenciar a atividade mental dos alunos, tão pouco interpenetrar o ensino e a pesquisa na vida destes. Pois os professores permanecem numa prática extremamente tradicional, prendendo-se na maioria das vezes, a uma transmissão de conhecimento pouco criativa. Sendo raro “um professor universitário preocupado com o método investigativo ou com o processo de pensar característico da disciplina que leciona” (CHAVES, 2003, p. 151).

Outro ponto abordado por Chaves (2003), é a discriminação e a seletividade presente na avaliação. Assim:

As práticas avaliativas acabam ratificando, no interior da (...) [universidade], a discriminação e a seletividade impostas pelo contexto social mais amplo. É assim que muitas vezes a pressão, o medo e o controle ditados e expressos nas práticas avaliativas retratam os mecanismos de uma sociedade atua com princípios não democráticos, excludentes e de desigualdade. (CHAVES, 2003, p. 152-153).

Portanto, a avaliação da aprendizagem vem explicitando uma prática social onde, o mérito e o esforço pessoal funcionam como molas propulsoras para a obtenção do sucesso, reforçando cada vez mais a competitividade e o individualismo, através da valorização e premiação dos melhores.

Além desses pontos levantados por Chaves (2003), como os problemas da avaliação da aprendizagem do ensino superior, ele ainda considera 5 questões como sendo os principais problemas da avaliação da aprendizagem. Sendo estes:

Os processos de avaliação, que passam pela complexidade dos conteúdos, dos níveis de aprendizagem dos alunos e de sua valorização. Usualmente enfatiza-se avaliação de conteúdos conceituais, valorizando a memorização e reprodução, desconsiderando ou deixando de lado as capacidades e habilidades mentais desenvolvidas, o pensamento crítico, a resolução de problemas, o estabelecimento de relação etc.

Ausência de critérios avaliativos e de sua explicitação. Os próprios alunos percebem incoerência entre os procedimentos avaliativos, os níveis de exigência e a forma do professor lidar com o conteúdo. Os critérios não só devem ser explícitos, como discutidos e analisados com os alunos, modificando-os, ou introduzindo novos critérios, derivados da interação alunos/professor.

Uso corrente da modalidade de avaliação somativa. Há uma preocupação por parte de alunos e professores com o produto, em detrimento do processo de compreensão, apropriação e construção do conhecimento.

Utilização inadequada dos resultados da avaliação. Poucos professores utilizam os resultados de suas avaliações para rever o processo, para retomar o conteúdo ou para analisar a sua própria prática, assumindo com os alunos a co-responsabilidade pela sua formação. (Cf. BENEDITO et al, 1995 apud CHAVES, 2003, p. 157-158)

Para Chaves, esses são os problemas mais gritantes do ensino superior brasileiro e que necessitam de mudanças urgentes. A fim de melhorar a qualidade do mesmo e desenvolver seu principal papel que é formar cidadãos pensantes e capacitados para o mercado de trabalho.

Para finalizar nossa pesquisa, iremos apontar os pontos obtidos por Berbel et al. (2001), em um projeto integrado de pesquisa designada como “Avaliação no Ensino Superior: significados e consequências”, que resultou num livro chamado “Avaliação da aprendizagem no Ensino Superior: um retrato em cinco dimensões”. Esta pesquisa foi

realizada com os alunos de 14 cursos da UEL, com intuito de identificar problemas na avaliação da aprendizagem no ensino superior. Nesta pesquisa foi abordada cinco dimensões da prática avaliativa, sendo estas: a dimensão instrumental, emocional, ética e corporal-ritual. Entretanto, o único ponto que abordaremos em nossa pesquisa é a dimensão pedagógica; e conseqüentemente os pontos negativos da mesma, que é o objeto de nossa pesquisa.

De acordo com Berbel (2001), os principais problemas da avaliação da aprendizagem no ensino superior são:

O tratamento dado ao conteúdo na avaliação: Essa questão aponta quatro quesitos relevantes para os problemas na avaliação. Sendo estes:

O primeiro é a falta de coerência entre o conteúdo ensinado e o avaliado. Isso pode ser observado na fala dos alunos entrevistados na pesquisa:

(...) trabalhos e provas utilizados para avaliação são diferentes dos ensinados nas aulas; (...) o professor passa muito pouco [conteúdo] (...) durante as aulas e depois cobra com rigor na avaliação; (...) os professores sabem a matéria, mas não sabem transmitir. Assim, a avaliação contém questões jamais trabalhadas. (BERBEL, 2001, p. 27)

O segundo concentra-se nos objetivos e a avaliação: onde no trabalho pedagógico do professor, o objetivo é o eixo norteador de todas as decisões e ações. Assim os professores precisaram ter objetivos claros com relação à disciplina que leciona e com relação ao aprendizado dos alunos. Fato esse que na maioria das vezes não ocorre. Como pode ser visto a seguir, nas considerações de alguns alunos que participaram da pesquisa:

Atribuição de nota sem que o professor observe o alcance dos objetivos; trabalho sobre parte dos objetivos propostos por questões pessoais do professor; e técnicas e instrumentos que talvez não avaliem adequadamente os objetivos [propostos]. (BERBEL, 2001, p. 31)

O terceiro está relacionado com a *teoria e prática*: esse é outro fator problemática na avaliação da aprendizagem do ensino superior, onde muitos professores não conseguem fazer um elo entre a teoria do conteúdo explicado e a prática do mesmo. Fato este apontado pelos alunos pesquisados:

Falta [relação entre a teoria e a prática] nos instrumentos de avaliação, em aulas de disciplinas práticas, assim como em atividades do próprio estágio, quando não é possível relacionar o aprendido com a realidade. Alguns manifestam sua percepção sobre a distância entre o conteúdo trabalhado na universidade e a realidade da sociedade. (BERBEL, 2001, p. 36)

O quarto e último ponto está relacionado à avaliação de questões irrelevantes para a vida profissional dos acadêmicos. Neste ponto é abordada a falta de preparação para a profissão. Onde são dadas “avaliações que se atém aos detalhes, às minúcias, às curiosidades, em lugar daquela que deveria focalizar o relevante para a vida profissional” (BERBEL, 2001, p. 39). Aqui podemos dizer que alguns professores se preocupam com questões de pouca importância ou até então irrelevantes para a atuação profissional dos acadêmicos.

Forma de ensinar e avaliar: um segundo aspecto encontrado nas respostas dadas pelos alunos na pesquisa de Berbel (2001), está relacionado à forma de tratar a avaliação e a relação e os procedimentos metodológicos adotados pelos professores para com seus alunos. E essas divergências foram apontadas pelos alunos em cinco ângulos, onde em quatro desses ocorrem fatos negativos, pois eles são usados no sentido inverso. Sendo estes:

No primeiro ângulo está a coerência entre a forma de ensinar e avaliar, onde esta coerência foi revelada pelos alunos pesquisados “como uma necessidade incontestável e com detalhes altamente ilustrativos para o encaminhamento de reflexões a respeito da profissão” (BERBEL, 2001, p. 46).

No segundo ângulo está a metodologia estimulante, alguns alunos relatam a aplicação de metodologias desestimulantes na sala de aula, como:

(...) leituras de livros em pouco tempo para depois realizar provas; (...) alguns professores jogam trabalhos rápidos, sem explicação só para dar nota. (...) Provas mal formuladas; (...) não se entendem os critérios dos professores; não se sabe se aprendeu ou não(...). (BERBEL, 2001, p. 51)

No terceiro ângulo encontra-se a preparação do aluno para a avaliação, onde alguns alunos apontaram que alguns professores:

Não explica, não prepara, muda o jogo ou cobra além do trabalhado. Mais especificamente, trabalhos solicitados sem a orientação de como fazê-los; exigência de exercícios com precisão sobre o que ainda não foi aprendido; provas sem referências bibliográficas para o estudo, exigindo a decoreação de palavras ditas em aula; provas sobre textos não trabalhados; provas baseadas em muitas listas de exercícios difíceis; acompanhamento que não resulta em progresso. (BERBEL, 2001, p. 56)

No quarto ângulo encontra-se o feedback proporcionado pelo professor, este é um fator positivo na avaliação, mas a ausência deste é um fator preocupante. Assim,

a ausência de feedback e das ações de revisão sobre as dificuldades de aprendizagem tem sido, provavelmente, um dos fatores que reforçam a preocupação de muitos alunos apenas com a nota ao invés da recuperação da aprendizagem. (BERBEL, 2001, p. 62).

Crêterios de avaliaçãõ: esses crêterios sãõ considerados os indicadores que serãõ levados em conta para julgar se os objetivos foram ou nãõ atingidos. Cada professor pode ter o seu, mas é imprescindível que os professores tenham esses crêterios e que os esclareça para seus alunos. Mas o que foi apontado na pesquisa é a ausência de crêterios, ou o uso inadequado destes na avaliaçãõ. Como podemos observar a seguir na fala dos alunos:

“os alunos apontam para crêterios questionáveis, ações duvidosas na avaliaçãõ, subjetividade excessiva, crêterios injustos, crêterios nãõ explícitos, incoerência no sistema avaliativo, ausência de crêterios, crêterios diferentes para cada aluno, arbitrariedade e falta de clareza nos crêterios, avaliaçãõ pautada no relacionamento pessoal, contradiçãõ entre o explicado e o realizado, falta de clareza dos objetivos, nota atribuída pela predileçãõ do professor por certos alunos, nível de exigência estabelecido a partir do melhor aluno, entre outros pecados pedagógicos.” (BERBEL, 2001, p. 64-65).

Clareza no ensinar e avaliar, onde vários alunos apontaram:

A falta de clareza no ensinar, nas orientações dadas aos alunos quanto às atividades que serãõ utilizadas para a avaliaçãõ, ao nível de exigência, entre outros detalhes, (...). [Ainda existe] a falta de clareza do instrumento, tanto em sua elaboraçãõ como em sua aplicaçãõ.” (BERBEL, 2001, p. 67)

O último fator apontado por Berbel (2001), como sendo problemas da avaliaçãõ da aprendizagem foi à questãõ da elaboraçãõ da avaliaçãõ, onde o principal problema desse quesito encontra-se nas provas que só exigem memorizaçãõ, fazendo com que os acadêmicos decorem o conteúdo e logo esquecem. Este tipo de prova reforça ou até mesmo estimula comportamentos inadequados nos alunos, como a cola, e posturas inadequadas como a de valorizar mais a nota que a aprendizagem.

Podemos perceber através das pesquisas realizadas por estes três autores que sãõ vários os problemas existentes na avaliaçãõ da aprendizagem no ensino superior. E que os problemas apontados por um autor vãõ de encontro com os problemas apontados pelo outro. Fato esse relevante para orientador os profissionais e futuros profissionais da área de avaliaçãõ da aprendizagem no ensino superior à respeito das mudanças necessárias para melhorar a avaliaçãõ da aprendizagem nesse nível de ensino.

3. CONCLUSÃO

Através da pesquisa podemos constatar que os problemas existentes na avaliação da aprendizagem são muitos e não diferem de instituição para instituição. Fato esse até então favorável, uma vez que possibilita a correção dos erros para melhor o processo de ensino e aprendizagem nesse nível de ensino.

Os problemas do processo de avaliação da aprendizagem no ensino superior, concluídos na pesquisa são: a falta de formação do professor de ensino superior; a cobrança por parte dos professores de conteúdos irrelevantes para a vida profissional dos acadêmicos; a utilização de mecanismos de avaliação inadequados para avaliar a aprendizagem dos alunos; a ausência de critérios avaliativos; a utilização inadequada dos resultados da avaliação; a Discriminação e seletividade através do processo avaliativo; a Avaliação somativa como método avaliativo; a Falta de coerência entre o conteúdo ensinado e o avaliado; a Falta de objetivos na aplicação da avaliação; a Falta de relação entre a teoria e a prática; a O uso de metodologia desestimulante para o acadêmico; a Falta de preparação do aluno para a avaliação; Falta de feedback por parte do professor com relação às questões da avaliação; Falta de clareza entre o ensinar e o avaliar; e a desvalorização por parte dos alunos de outros mecanismos avaliativos diferentes da prova.

Portanto, podemos perceber que são vários os problemas existentes atualmente, na avaliação da aprendizagem no ensino superior. Entretanto, cabe-nos ressaltar que apesar das várias mudanças ocorridas no ensino superior brasileiro, ainda existem problemas vindos desde o começo do ensino no país e que perduram, talvez, por falta de preparação dos docentes do ensino superior para exercerem a profissão. Pois se os professores desse nível de ensino fossem qualificados corretamente para a prática docente, talvez os problemas existissem, mas não com tanto vigor como existe atualmente.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERBEL, Neusi A. Navas, et al. **Avaliação da aprendizagem no ensino superior: um retrato em cinco dimensões**. Londrina: UEL, 2001.

CHAVES, Sandramara Matias. **Avaliação da aprendizagem no ensino superior**. IN: **Professores do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Plano, 2003. p. 149-163.

CUNHA, Luiz Antônio. **Ensino Superior e universidade no Brasil**. IN: **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 151 – 204.

DEPRESBITERIS, Léa. **O desafio da avaliação da aprendizagem: dos fundamentos a uma proposta**. São Paulo: EPU, 1989.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

DURKHEIM, Emile. **A evolução pedagógica**. Porto Alegre: Artes médicas, 1995.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. **Universidade do Brasil: das origens à construção**. Vol. I. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio: o dicionário da Língua Portuguesa**. 6ª ed. Curitiba: Positivo, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GUIMARÃES, Adair Purcena. **Avaliação da aprendizagem: um estudo das concepções e praticas dos professores de Língua Portuguesa**. Cuiabá: UFMT, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUDKE, Menga; SALLES, Mercedes M. Q. P. **Avaliação da aprendizagem na educação superior**. IN: **Universidade futurante: produção do ensino e inovação**. São Paulo: Papyrus, 1997. p. 169-197.

LUCKESI, Cipriano; et. al. **Fazer universidade: uma proposta metodológica**. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 1991.

MOURA, Antonio Carlos Silva. **Um estudo sobre a avaliação da aprendizagem em cursos de graduação da Universidade Estadual de Londrina**. Campinas: UEL, 2007.

PACHECO, Márcia Maria Dias Reis. **Concepções e práticas avaliativas nos cursos de licenciaturas**. São Paulo: PUC, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

REHEM, Cácia Cristina França. **A avaliação da aprendizagem no ensino superior: práticas avaliativas dos professores do curso de Pedagogia da UESB- Campos de Jequé**. São Luís: UFM, 2008.

SILVA, Maria das Graças Martins da. **Extensão: a face social da universidade?**. Campo Grande/MS: UFMS, 2000.

CAPÍTULO 13: AGRESSIVIDADE INFANTIL NO CONTEXTO EDUCACIONAL

³⁷Selma Lopes De Amorim Uemura

³⁸Rosilene Da Silva Jesus

³⁹Leia Raquel Francisco Ferreira

⁴⁰Vanusa Evangelista Da Silva Brito

RESUMO

Ao falar em sentimentos e emoções, um dos comportamentos que são inerentes a infância e a agressividade que é considerado normal nesta etapa de desenvolvimento. Na infância, a agressividade é uma forma encontrada pelas crianças para chamar a atenção para si mesma, no seu interior. Denota uma espécie de defesa ou reação quando se apresenta em frente de algum fato ou acontecimento que faz com que sintam fragilidade ou insegurança. No contexto escolar, a agressividade deve ser estudada com preocupação como causadora do retrocesso do processo de ensino e aprendizagem desde a Educação Infantil, sabendo-se que será resolvido quanto mais cedo o problema for percebido pelo professor e antecipadamente superado. Correndo o risco de parecer paradoxal, dizer que a verdadeira disciplina só se alcança pela ação, não pela punição. A liberdade é a condição essencial para a disciplina ser assumida, não de uma forma punitiva, mas como autodisciplina., respeito a normas e padrões das instituições escolares.

Palavras- Chaves: Emoções – Agressividade- Escola- Família

ABSTRACT

When talking about feelings and emotions, one of the behaviors that are inherent to childhood is aggression that is considered normal at this stage of development. In childhood, aggression is a way found by children to draw attention to themselves, inside. It denotes a kind of defense or reaction when facing some fact or event that makes them feel fragility or insecurity. In the school context, aggressiveness must be studied with concern as the cause of the setback of the teaching and learning process since Early Childhood Education, knowing that it will be solved the sooner the problem is perceived by the teacher and overcome in advance. At the risk of sounding paradoxical, to say that

³⁷ Licenciada em Pedagogia, UFMT /Universidade Federal de Mato Grosso. Especialista em Psicopedagogia, ICE/ Instituto Cuiabano de Educação. E-mail: selmaslclopes@gmail.com

³⁸ Licenciada em Pedagogia /Faculdades Integradas Mato-grossenses de Ciências Sociais e Humanas. Especialista em Docência no Ensino Superior, FTED / Faculdade de Tecnologia Equipe Darwin Especialista em Docência na Educação Infantil, UFMT/ Universidade Federal de Mato Grosso. E-mail: rosilenesj@hotmail.com

³⁹ Licenciada em Matemática, UFMT/ Universidade FEDERAL DE Mato Grosso. Licenciada em Educação Física, UNOPAR- Universidade Norte do Paraná. Licenciada em Pedagogia INVEST- Faculdade de Ciência e Tecnologia. Especialista em Ensino da Matemática, IVEC- Instituto Varzeagrandense de Educação. E-mail: leiaraque@yahoo.com.br

⁴⁰ Licenciatura em Pedagogia, FIAVEC/Faculdades Integradas de Várzea Grande. Licenciatura em Letras: Português/Espanhol, UNIC/ Universidade de Cuiabá. Especialista em Educação Especial: AEE, FIC/ Faculdade Integrada de Cuiabá. E-mail: Vanusa.evangelista.brito@gmail.com

true discipline is only achieved through action, not punishment. Freedom is the essential condition for discipline to be assumed, not in a punitive way, but as self-discipline, respect for norms and standards of school institutions.

Keywords: Emotions - Aggressiveness - School - Family

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como tema a agressividade no contexto educacional desde a infância. A agressividade infantil sempre esteve presente no meio escolar. No entanto comportamentos considerados agressivos são hoje muitas vezes interpretados como violência, estando presente e se manifestando cada vez mais cedo.

Ao falar em sentimentos e emoções, um dos comportamentos que são inerentes a infância é a agressividade que é considerado normal nesta etapa de desenvolvimento. Na infância é uma forma encontrada pelas crianças para chamar a atenção para si mesma, no seu interior. Denota uma espécie de defesa ou reação quando se apresenta em frente de algum fato ou acontecimento que faz com que sintam fragilidade ou insegurança.

No contexto escolar, a agressividade deve ser estudada com preocupação como causadora do retrocesso do processo de ensino e aprendizagem desde a Educação Infantil, sabendo-se que será resolvido quanto mais cedo o problema for percebido pelo professor e antecipadamente superado. Correndo o risco de parecer paradoxal, dizer que a verdadeira disciplina só se alcança pela ação, não pela punição. A liberdade é a condição essencial para a disciplina ser assumida, não de uma forma punitiva, mas como autodisciplina., respeito a normas e padrões das instituições escolares.

Os grandes responsáveis pela educação das crianças são a família e a escola. O que se observa hoje é a falência da autoridade dos pais em casa, levando ao mesmo fator o professor em sala de aula. Muitos alunos não respeitam seus professores, e essa atitude prejudica o ensino e a aprendizagem. Professores e coordenadores muitas vezes têm dificuldades em estabelecer limites na sala de aula e não sabem até que ponto intervir nos comportamentos adotados nos pátios escolares.

A disciplina é essencial à educação, é necessária a presença de uma autoridade saudável. Esse fator sempre condicionado desde a Educação Infantil, o segredo que difere o autoritarismo do comportamento autoritário adotado para que a outra pessoa (no caso,

filhos ou alunos) torne-se mais educada é o respeito à autoestima, diversidade, relações afetivas e interpessoais.

O artigo apresenta uma abordagem reflexiva que cada aluno traz dentro de si sua própria dinâmica familiar, seus valores familiares (questões de comportamento, agressividade, disciplina, limites, autoridade etc). cada um tem suas características psicológicas pessoais. A criança é descoberta, testar os limites dos vários sistemas envolvidos e a escola não pode exigir que o seu modo de funcionar rígido e hierárquico seja aceita, sem contestação, de hoje. Só o caminho de gestão participada ajuda à autonomia que conduz à autodisciplina, que passa pela interiorização de uma série de regras, na família e na escola, só susceptível de terem êxito se tiverem sido construídas de uma forma participativa.

2. AGRESSIVIDADE INFANTIL E NA ESCOLA: ENTENDER PARA AJUDAR

É inerente aos seres humanos nos primeiros anos de vida passar por várias mudanças. Rapidamente vivencia muitas descobertas diferenciadas e entre elas deve aprender a se relacionar na sociedade e no seu cotidiano com outras pessoas de todos os níveis de idade. As reações compostas com agressividade na infância podem acontecer muitas vezes em resposta a emoções deliberadas, que se tornam desagradáveis e aprender a conviver com todas essas questões é um desafio para a criança.

Ao falar em sentimentos e emoções, um dos comportamentos que são inerentes a infância e a agressividade que é considerado normal nesta etapa de desenvolvimento. Na infância, a agressividade é uma forma encontrada pelas crianças para chamar a atenção para si mesma, no seu interior. Denota uma espécie de defesa ou reação quando se apresenta em frente de algum fato ou acontecimento que faz com que sintam fragilidade ou insegurança.

Devido a diversos fatores serem estressantes nessa fase os pais e professores devem ficar atentos aos sinais emitidos. Observando a criança nos vários ambientes, situações apresentadas ou contatos com determinadas pessoas que estejam provocando situações agressivas.

Winnicott ressalta que dentre todas as tendências humanas, a agressividade “é escondida, disfarçada, desviada, atribuída a agentes externos, e quando se manifesta é

sempre uma tarefa difícil identificar suas origens” (Winnicott, 2006, p.94). Para ele a agressão tem basicamente dois significados: reação direta ou indireta à frustração e uma das muitas fontes de energia de um indivíduo.

Ao analisar o comportamento infantil é observável que certo nível de agressividade é inevitável em todos os seres humanos. Nota-se as vezes que é normal as crianças testarem em algum momento como as coisas funcionam e explorarem os espaços onde estão inseridos onde batem o brinquedo com um pouco mais de força, jogam algo para longe ou puxar os cabelos de pessoas que estão próximas. Essas reações não necessariamente sinalizam algum tipo de estresse. Então perante isso os responsáveis por aquele momento devem saber diferenciar o que são situações cotidianas ou agressividade. Conforme, orientações do Colégio Arnaldo:

Quando situações de explosão acontecem apenas de vez em quando, elas podem ser contornadas com uma conversa atenciosa. Mostre a seu filho que existem outras formas de lidar com essas emoções, sem precisar partir para reações agressivas. Mostre que ele também sai perdendo quando age assim, como por exemplo, que acabou sendo prejudicado ficando sem os brinquedos que gosta, pois eles foram quebrados. (blog.colegioarnaldo.com.br)

Sabe-se também que as emoções negativas muitas vezes são representadas por atitudes, que naquele momento são as defesas das crianças pequenas, que são muito representadas na Educação Infantil, principalmente aquelas que ainda não conseguem dominar a comunicação verbal, sabe que é muito comum reações com mordidas, tapas, puxões de cabelo ou gritos quando não conseguem aquilo que querem, ou se estão incomodadas. Isso acontece justamente por causa de uma dificuldade para conseguirem se expressar. Com o amadurecimento da fala, e das relações sociais, a tendência é que esse tipo de comportamento diminua. Conforme a situação:

Os pais devem ficar mais atentos quando situações assim se tornam muito frequentes. Se a criança sempre reage a tudo com birras e agressões, é preciso ter um cuidado maior. Quando esses comportamentos passam a ser permanentes, é sinal de que aquela criança está vivendo alguma situação desagradável com a qual ela não está conseguindo lidar. (blog.colegioarnaldo.com.br)

A agressividade na criança vem da tentativa de despertar nos pais ou responsáveis, professores, coleguinhas entre outros os sentimentos internos que os mesmos não conseguem perceber. Muitas vezes as crianças são rotuladas e castigadas pelo comportamento, porém é importante conhecer primeiramente as suas causas, para que se aplique algum tipo de manifestação relacionada à agressividade. O adulto, por sua vez,

quando agressivo reage precipitadamente a qualquer tipo de acontecimento, o que possivelmente causa traumas inesquecíveis. Também age como forma de depositar sentimentos negativos como raiva, inferioridade, frustração e outros.

Outro fator da agressividade infantil parte da forma de direcionar a energia, assumindo uma atitude que busca autoafirmação e/ou autoproteção. Considerada como uma reação natural humana, mas que se converte num desvio de comportamento quando excessiva.

O comportamento agressivo normal costuma se manifestar em situações de disputa, inclusive no plano sentimental. É uma resposta emocional que está vinculada à capacidade de ação, mais precisamente a uma função de defesa diante de perigos ou ataques recebidos. As pessoas agressivas patológicas, entretanto, reagem a todos os acontecimentos como se tratasse de uma disputa, sendo impulsivas, desafiadoras e tendo sérias dificuldades para conviver com os demais.

Na fase adulta, a agressividade se manifesta ainda como reação a fatos que aparentemente induzem o indivíduo à disputa e ainda a sentimentos.

Por ser um comportamento normal que se inicia na infância e que pode permanecer ou não durante o amadurecimento do ser humano, existem terapias que auxiliam a criança a controlar sua reação impulsiva diante dos acontecimentos que lhes parecem desafiadores. Tal reação deve ser estudada por um profissional e controlada por quem a possui, pois pessoas agressivas normalmente não conseguem conviver com outras pessoas.

Winnicott (2005) ressalta a escola como ambiente propício para as manifestações agressivas, apontando que os impulsos de destrutividade aparecem nos momentos em que a criança sente esperança ou confiabilidade no meio e nos casos em que: 1- os impulsos da criança não foram contidos em seu ambiente familiar. 2- a criança demonstra esperança e confiança de que na escola alguém possa cumprir essa função. Já Souza/Castro 2008 relata que:

Sendo a escola então o ambiente propício às manifestações agressivas das crianças, os professores devem estar preparados para lidar da melhor forma possível com elas auxiliando a criança no desenvolvimento de suas relações interpessoais, sabendo incentivá-la a resolver conflitos e expressar-se de outras formas(SOUZA; CASTRO 2008, p.839).

Deve-se observar que um conjunto de comportamentos vividos negativamente comprometem o desenvolvimento infantil e apontam situações e dificuldades que impedem de se adaptar. Isso porque o movimento é um feito e sua essência está naquilo que o origina e representa, assim como os conjuntos movimentais. O princípio da adaptação ao meio impõe a criança diversos desafios pois os movimentos é o meio, pelo qual o ser humano se comunica e se adapta ao mundo exterior.

No Educação infantil, as atividades ligadas ao manuseio dos objetos e outras atividades sensoriais, propiciam, de acordo com Comenius (1994, p.68), impressões e experiências interpretadas pela mente é de grande influência na evolução da criança. Não é difícil ensinar os alunos a fazerem as letras ou formar palavras e frases. A forma cursiva é copiada e pronto. Preencher estes símbolos de significados é que exige um pouco mais de trabalho, pois o ser humano, em sua concepção mais antropológica e essencial, procurou desenvolver (movimentar), mexer o corpo (mãos, pés, boca, ouvidos) em prol de algum sentido estimuladoras, como as mãos que escrevem precisam ser empolgadas a escrever mais que um amontoado de letras, precisa manifestar um pensamento, estabelecer uma relação com o mundo das crianças alunos.

Apesar da maioria das escolas serem seguras, a agressividade existente nas ruas e na sociedade. Entretanto, se compreender os motivos que levam à agressividade e qual o tipo de apoio que tem se mostrado eficaz na prevenção, para tornar as escolas mais seguras.

Práticas baseadas em pesquisas podem auxiliar a comunidade escolar administradores, professores, família, alunos, funcionários e membros da comunidade, a reconhecer mais cedo os sinais da agressividade para que os alunos possam receber a ajuda necessária antes que seja tarde demais.

Escolas com bom funcionamento estimulam a aprendizagem, a segurança e os comportamentos socialmente apropriados. Elas têm um forte foco acadêmico, estimulam seus alunos a atingirem níveis mais elevados, favorecem relacionamento positivo de alunos e membros de sua equipe e promovem um envolvimento dos pais e da comunidade.

Quando os primeiros sinais são identificados e analisados dentro do contexto, é possível detectar um aluno problemático logo no início. Pais, educadores e, em alguns casos, alunos, podem aprender uma série de princípios que ajudam na identificação, e não

na má interpretação, dos comportamentos que sinalizam um aluno com comportamento agressivo.

Os problemas podem ser avaliados através do ensino afetivo, as razões da sua ocorrência na sala de aula são perspectivas na literatura de forma bastante diversa. Com efeito, (Brito, 1986, p.110) considera-a como uma consequência do domínio medíocre das técnicas disciplinares por parte dos professores, imputam-na às características do aluno, considera-a como um processo relacional do aluno ao controle externo que lhe é imposto.

A idade do aluno uma das variáveis mais relevantes face à problemática da sala. Com efeito, os mesmos comportamentos desenvolvidos por alunos de diferentes idades, são percebidos pelo professor como mais graves em alunos mais velhos.

Paralelamente, a idade do aluno determina que a disciplina, numa perspectiva desenvolvimentista, se ajusta aos vários estágios de desenvolvimento da criança. As razões de obediência à regra pelo aluno são as que se apresentam quando o gênero do professor é diferente do aluno. Todavia, sobre os procedimentos mais ajustados, em função da idade do aluno, a que o professor pode recorrer para fazer à agressividade, entre uma criança maior e o adolescente, o retirar privilégio é o único castigo com algum valor, enquanto valorizam a pressão do o autocontrole.

Estas podem ser razões para o professor ignorar os comportamentos menos graves. Todavia, ignorar o comportamento pode ser igualmente grave. Se uma regra é quebrada repetidamente sem qualquer resposta por parte do professor, os alunos são encorajados a “testar os limites”. Se o professor não vê o estudante a violar as regras... toda a classe aprende informações importantes sobre gestão do professor.

Os professores mais eficazes procuram evitar a desordem a partir das atividades, antecipando o potencial do mau comportamento e agindo sobre ele muito cedo, quando ocorre a necessidade de estudar a disciplina não na perspectiva reativa, por parte do professor, mas numa perspectiva global, que integre os procedimentos de controle antecipados, e punitivos do professor.

Uma característica do bom professor, enquanto gestor, é mostrar ao aluno que têm competência, e sabe o conteúdo que vai administrar em sala de aula e domina o clima de

agressividade, o professor e o aluno tendem a perspectivar-se um ao outro como causa e justificção do seu próprio comportamento, levando-os a uma comunicaçção que cresce de intensidade e que promove o conflito se o círculo vicioso em que ambos se encontram.

O agrupamento de estudantes numa sala de aula apresenta algumas características importantes: Apresenta alunos com idades cronológicas semelhantes, embora nem sempre o desenvolvimento emocional acompanha a idade cronológica. Estudantes de sexos diferentes, da mesma idade cronológica, têm desenvolvimentos emocionais distintos.

Cada aluno traz dentro de si sua própria dinâmica familiar, seus valores familiares (questões de comportamento, agressividade, disciplina, limites, autoridade etc). cada um tem suas características psicológicas pessoais.

Nem todos na classe são inimigos do professor. Só que estes não chamam a atenção exatamente por não darem trabalho aos professores. Entre esses bons alunos, há sempre aqueles que têm um sentimento positivo em relação ao professor. Tais alunos podem funcionar como pontos de referência da aula. O relacionamento do professor com esses alunos funciona como fios invisíveis que sustentam um objetivo.

A disciplina escolar é um conjunto de regras que devem ser obedecidas para êxito do aprendizado escolar. Portanto, sua qualidade de relacionamento humano entre o corpo docente e os alunos em uma sala de aula, como em que qualquer relacionamento humano, na disciplina é preciso levar em conta as características de cada um dos envolvidos: professor, aluno e ambiente basicamente quatro funções:

Professor propriamente dito: Para poder ensinar, é necessário saber o que se ensina. Isso se aprende no currículo profissional. O professor precisa, conseguir transmitir o que sabe. Pode ser um comunicador nato ou vir a desenvolver essa qualidade ou ela é a própria experiência.

Coordenador do grupo de alunos. Esta função não lhe é habitualmente ensinada no currículo. Exige um conhecimento mínimo de dinâmica de grupo e noções básicas de psicologia para manter a autoridade de coordenador. Sala de aula não é consultório, escola não é clínica. Portanto, na função de coordenador em classe, o professor tem de identificar as dificuldades existente na classe para poder dar um bom andamento à aula.

Membro do corpo docente. Um professor pode ouvir a reclamação de um aluno sobre outro professor e fazer reclamação de um aluno sobre outro professor e fazer chegá-la ao envolvido para que este possa tomar alguma providência no sentido de responder adequadamente à reclamação. Seria falta de lealdade ficar sabotando os colegas perante os alunos.

Os professores devem se ajudar mutuamente, como fazem os estudantes entre si. Se muitos alunos queixam de um único professor, é sinal de que algo está errado. A única forma de solucionar um problema é identificando erro. Como todo ser humano, o professor também pode estar errado. O fato de ser professor não é garantia de estar sempre certo.

O professor tem direitos e obrigações. Eventuais insatisfações ou desavenças empregatícias devem ser resolvidas nos canais competentes. Não podem (nem devem) ser descarregadas nos alunos. Frequentemente eles nada têm a ver com tal problema. Os alunos correm o risco de ser manipulados pelo professor em virtude da própria posição de poder que ele exerce na classe.

2.1 Alunos e a agressividade Escolar

Os alunos são peça-chave para a disciplina escolar e o sucesso do aprendizado. Atualmente, a maior dificuldade que encontram para estudar é a falta de motivação. Estudar para quê? Para passar de ano; para ganhar presente; para ter sabedoria; para os pais não “pegarem no pé”.

Os melhores alunos são os que têm interesse em aprender, porque a sabedoria (o acúmulo de conhecimento) é um valor desde cedo muito bem considerado na sua educação familiar. Quando percebem que a agressividade não é em si uma atitude má. Porque foi a agressividade constitucional que permitiu ao ser humano definir o seu território e diferenciar-se de outros seres. Para crescer, tem de ter alguma atitude agressiva (Franco, 1986, p.50) a autonomia não se consegue sem luta.

A própria criança necessita definir desde muito cedo um espaço próprio, um território de segurança e de elaboração, Santos (1990, p.14), a criança não necessita ser reprimida para ficar quieta, se lhe possibilitam um tempo e um espaço de descoberta. Só

deste modo a contribuir para que o controle deixe de ser externo, para passar a autocontrole.

Se for pensar na agressividade na escola, objeto deste estudo, que é compreensível uma certa instabilidade dos alunos. A criança é descoberta, testar os limites dos vários sistemas envolvidos e a escola não pode exigir que o seu modo de funcionar rígido e hierárquico seja aceita, sem contestação, de hoje. Só o caminho de gestão participada ajuda à autonomia que conduz à autodisciplina, que passa pela interiorização de uma série de regras, na família e na escola, só susceptível de terem êxito se tiverem sido construídas de uma forma participativa.

E é também importante verificar que a própria concepção da escolaridade obrigatória, provavelmente necessária, não facilita o diálogo construtivo, pois coloca constrangimentos; dificultam o espaço de pesquisa e de elaboração.

A escola não pode ser um local onde se vai gratuitamente, precisa ser um bem que se cultiva e se enriquece, participando da sua vida. Só o aluno interessado pode ser aluno disciplinado. No mesmo sentido escreve Perrenoud (1986, p.41): “a motivação é uma palavra oca; o que interessa é o sentido do trabalho escolar, que se constrói a partir de uma cultura, de um conjunto de valores e de representações em situação, numa interação e numa relação (...). Pelo diálogo constrói-se o sentido, assim o trabalho escolar, na perspectiva do aluno.

A questão é importante, porque se para os pais e professores a ida a escola é para aprender ler e escrever e mais tarde chegar a uma profissão, verificam que os saberes das crianças se originam hoje em múltiplos contexto e estão longe de poderem caber num manual escolar. A única forma de enriquecimento é abrir a escola às novas culturas, integrar os saberes novos nos conhecimentos clássicos, estabelecer relação de diálogo permanentes com os alunos, num sistema pedagógico tão organizado quando possível.

Na escolha de tarefas e atividades na escola, os novos alunos precisam encontrar novos ambientes. Nem todos os alunos realizam o trabalho do mesmo modo, pois possuem diferentes desenvolvimentos cognitivos, mesmo quando provêm de famílias semelhantes. Para a modernidade ao trabalho escolar, é preciso deixar espaço ao imprevisto e a imaginação, assumir, fluir para cada aluno que se sinta disposto a usá-la da melhor maneira possível na sua carreira de estudante.

O desenvolvimento infantil pode passar por dificuldades de adaptação onde os conjuntos de comportamentos vividos negativamente comprometem o andamento natural e sistematizados. O princípio da adaptação ao meio impõe a criança diversos desafios pois os movimentos é o meio, pelo qual o ser humano se comunica e se adapta ao mundo exterior. Isso porque o movimento é um feito e sua essência está naquilo que o origina e representa, assim como os conjuntos movimentais.

Hoje, vive-se numa sociedade em que a unidade familiar se encontra desgastada, sem que o lar possa oferecer aconchego, uma vez que os pais, graças às deslocções para o emprego e às longas jornadas de trabalho que lhes asseguram a subsistência, deixam de estar presentes nos momentos mais difíceis da vida da criança (Gramsci, 1978, p.87).

Problemas de relacionamento interpessoal desenvolvem-se em decorrência do processo de interação. Em situações de trabalho, compartilhadas por duas ou mais pessoas, há atividades predeterminadas a serem executadas, bem como interações e sentimentos recomendados, tais como: comunicação, cooperação, respeito, amizade. À medida em que as atividades e interações prosseguem, os sentimentos despertados podem ser diferentes dos indicados inicialmente e então podendo gerar uma situação de conflitos ou não, inevitavelmente os sentimentos influenciarão as interações e as próprias atividades. Assim, sentimentos positivos de simpatias e atração provocarão aumento de interação e cooperação, repercutindo favoravelmente nas atividades e ensejando maior produtividade em sala de aula. Por outro lado, sentimentos negativos de antipatia e rejeição à diminuição das interações, ao afastamento, repercutindo desfavoravelmente nas atividades escolares, provável queda de produtividade.

Enquanto fica cada dia mais facilitada a comunicação tecnológica, a informática, internet e outros, pouco ou nada se avança no que se refere à verdadeira comunicação entre pessoas. Podemos falar de onde estamos para qualquer lugar do mundo e, muitas vezes, não conseguimos dizer o que mais desejamos no que se refere a sentimentos, emoções, partilhas e negociações para aqueles que estão juntos de e com os quais gostariam de interagir sinceramente, de maneira honesta e franca. Dentre esses, encontram-se incluídos pai, mãe, companheiros, filhos, amigos, colegas, alunos, sócios e funcionários.

3. CONCLUSÃO

As pessoas que rodeiam o aluno, mais propriamente as famílias, influenciam muito no comportamento, pois a criança nasce no seio desta, portanto, os pais os primeiros educadores. A extraordinária influência dos que cotidianamente tratam com os alunos reflete-se em muitos dos atos praticados por eles. A ação da família começa desde o berço, muito antes da ação da escola. Sendo a importância da ação familiar na tarefa educativa reconhecida pela escola, impõe-se uma íntima colaboração, que deverá significar a ajuda mútua na consecução do ideal educativo, na sala de aula, no currículo escolar, na coordenação administrativo. Para uma educação idealmente construída, a disciplina deveria ser consequência voluntária da escolha livre e, como consequência da disciplina, a liberdade deveria enriquecer-se de possibilidades, não sendo antagônicos os dois princípios de liberdade e de disciplina.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BRITO, Luiz Navarode. **Educação, Desenvolvimento e Democracia**, Uruguai, 1986.

BRUNNER, Jerome. **O processo da educação**. São Paulo, Nacional, 1968.

COMENIUS, Maurício. **A escola como Organização Complexa**, 1994.

FRANCO, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GRAMSCI, Antônio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro Civilização Brasileira, 1978.

PERRENOUDE, Glória. **O Professor em Construção**. São Paulo, 1986.

SANTOS, Jussara. **Avaliação, Mito e Desafio – Uma perspectiva Construtiva**, 1990.

WINNICOTT, D. W. **Os bebês e suas mães**. 3ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

Agressividade na infância: causas e o que fazer>disponível em : <https://blog.colegioarnaldo.com.br/agressividade-na-infancia>, acessado em 20/07/2022.

CAPÍTULO 14: INCLUSÃO SOCIAL OS DESAFIOS DA ESCOLA

⁴¹Simone Gonçalves da Silva

⁴²Eloita Tereza de Arruda Brandalise

⁴³ Arcilei da Silva

RESUMO

Embora seja defendido por lei, a Inclusão escolar e de acordo a Lei das Diretrizes e Bases da Educação, é garantido o direito às crianças ao atendimento, respeitando assim suas habilidades e individualidades, cabendo ao professor buscar caminhos que levem as crianças ao desenvolvimento educativo. O objetivo desse trabalho é refletir sobre a qualificação desses professores que recebe esses alunos com necessidades especiais e mostrar que a inclusão é algo que pode acontecer verdadeiramente, enxergando-os como verdadeiros educando capazes de desenvolver suas capacidades, como qualquer outra criança. Para realização deste trabalho utilizou-se o método pesquisa bibliográfica de dados estudados por diversos autores que pesquisaram esse fato presente na educação. Os resultados apresentaram um despreparo por parte dos professores em relação à ação pedagógica para o trabalho com alunos especiais, como também falta de apoio do poder público para promover uma qualificação adequada para assim poder receber esses alunos, uma vez que esses necessitam de acompanhamento individualizado

Palavras-chave: Educação. Inclusão. Educação básica. Formação.

ABSTRACT

Although it is defended by law, school inclusion and in accordance with the Law on Educational Guidelines and Bases, the right of children to care is guaranteed, thus respecting their abilities and individualities, and it is up to the teacher to seek ways that lead children to educational development. The objective of this work is to reflect on the qualification of these teachers who receive these students with special needs and to show that inclusion is something that can truly happen, seeing them as true learners capable of developing their abilities, like any other child. To carry out this work, we used the method of bibliographic research of data studied by several authors who researched this fact present in education. The results showed a lack of preparation on the part of the teachers in relation to the pedagogical action to work with special students, as well as a lack of

⁴¹ Licenciada em Pedagogia / CEUCLAR- Centro Universitário Claretiano. Licenciada em Matemática / FIAR- Faculdade Integradas de Ariquemes. Especialista em Educação Infantil Práticas na Sala de aula/ Faculdade São Braz. Especialista em Alfabetização e Letramento/ Faculdade São Braz. E-mail: simoneeloa2018@gmail.com

⁴² Licenciada em Pedagogia. UNOPAR: Universidade Norte do Paraná. Especialista em Psicomotricidade e Educação Física Escolar. FCA: Faculdade de Ciências Administrativas. E-mail: eloitabrandalise@hotmail.com

⁴³ Licenciado em Pedagogia: UNITINS. Universidade do Tocantins. Especialista em Neurociências, UNISERRA- Faculdade de Tangará da Serra. Especialista em Neuropsicopedagogia, UNISERRA- Faculdade de Tangará da Serra. E-mail: arcilei.silva@hotmail.com

support from the public power to promote an adequate qualification in order to receive these students, since they need individualized monitoring.

Keywords: Education. Inclusion. Basic education. Training.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo representa uma busca pela democratização, socialização do saber, incorporando o conhecimento, a experiência de cada um para melhor qualidade das atividades desenvolvidas na educação básica. Apesar de iniciativas e de esforços por parte dos professores, ainda são muitas as barreiras físicas e sociais que impedem o efetivo processo de integração dos educandos especiais no mundo atual. Apostar na educação inclusiva é acreditar que seremos capazes de contribuir para a transformação social, que trate efetivamente a todos dentro dos princípios de igualdade, da solidariedade e da convivência respeitosa entre os indivíduos.

Diante disso, houve a necessidade de aprofundar o estudo para identificar as dificuldades encontradas na inclusão social de portadores com deficiência nas escolas públicas de educação básica. Identificar também a formação oferecida aos professores em programas específicos. Além disso, conhecer as dificuldades dos professores quanto inserção da inclusão social e se estes têm conhecimento quanto à legislação que normatiza a educação inclusiva para todos.

Desse modo, o presente estudo visa contribuir na indicação de questões que necessitam de uma maior atenção nos envolvidos no processo de inclusão escolar proporcionando a adoção de medidas para a sua viabilização, não só nas instituições escolares, mas em todo os tipos de instituições públicas, necessitando que se trabalhe em parcerias para sensibilizar as organizações sociais à apoiarem essa causa, com intuito de promover uma inclusão justa e igualitária.

2. DESENVOLVIMENTO

Na década de 60, o conceito de integralização teve reflexo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n. 4.024/61) que apontava ao poder público o compromisso com a educação especial. Em 1971 o Ministério da Educação criou um órgão autônomo sob o tema do Art.9º da Lei n. 5.692/71, em que constava a previsão de tratamento especial aos excepcionais. As grandes tendências que marcaram o início do século XX e determinaram uma pedagogia para o atendimento educacional das pessoas

com deficiência foram a vertente médico-pedagógica, embora o que predominava era o atendimento médico, mas a questão pedagógica foi de certa forma significativa.

Na década de 70 surgiram as classes especiais e a necessidade de integração social dos indivíduos que apresentam deficiência. Segundo Nunes e Ferreira (1994), no período compreendido entre 1976 e 1981, houve uma acentuada mobilização para conscientizar as pessoas e os diversos segmentos de toda a sociedade para o “Ano Internacional das Pessoas Deficientes”, em 1981.

Segundo o Congresso Internacional das pessoas com deficiência realizado em 1981, pelas Nações Unidas fica entendido que todas as instituições deveriam ter participação ativa no que se refere a inclusão social.

Por ocasião do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, realizado pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1981, quando o Ministério da Educação recomenda a participação ativa das organizações não governamentais no processo de “integração social”, praticamente lhes delegando a responsabilidade de desenvolvimento de oficinas de produção. (SILVA apud MAZZOTTA, 1999, p.52).

Como consequência deste fato, verificou-se uma evolução considerável nos dados fornecidos pelo Ministério da Educação sobre o atendimento especializado. (BRASIL, 1991). Segundo Code (1986), a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, estabelece a integração escolar como preceito constitucional, preconizando o atendimento aos indivíduos que apresentam deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Pode-se dizer que ficou assegurado pela Constituição Brasileira de 1988 o direito de todos à educação, garantindo-se, assim, o atendimento educacional de pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais.

A Constituição Federal de 1988, com relação à Educação Especial prioriza o atendimento ao aluno com deficiência no Ensino Regular. A Lei de n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, disciplinou o Art. 205, exigindo o pleno desenvolvimento da pessoa com necessidades especiais a partir da educação. No Art. 206, inciso I e IV, estabelece-se a igualdade de permanência ao acesso na escola e a sua gratuidade do ensino oficial para todos. Da mesma forma, a Lei n. 8.069/90, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu artigo 2º e 5º garante que toda criança e todo adolescente receberão atendimento especializado e nenhuma criança deverá ser objeto de negligência.

Da mesma forma a Lei n. 8.069/90, Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu Art. 2º, garante que a criança e ao adolescente receberão atendimento especial. Em 07 de dezembro de 1993, a lei n. 8.742/93 dispôs sobre a organização da assistência social. A resolução n. 02, de 11 de setembro de 2000, é caracterizada como sendo um dos documentos mais importantes na luta pela sustentação de uma educação inclusiva no Brasil. E foi a Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Segundo o PNE a oferta de educação especial poderá ser feita de três maneiras: 1) participação nas classes comuns; 2) sala especial; 3) escola especial.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB mais recente, Lei nº 9.394 de 20/12/96 destina o Capítulo V inteiramente à educação especial, definindo-a no Art. 58º como “uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos que apresentam necessidades especiais”. No Artigo 59 a nova LDB dispõe sobre as garantias didáticas diferenciadas, como currículos, métodos, técnicas e recursos educativos e finalidade específica para os alunos que não possam atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude da deficiência; especialização de professores em nível médio e superior e educação para o trabalho, além de acesso igualitário aos benefícios sociais.

Ainda no artigo 59, destaca-se a Educação Especial para o trabalho, onde o portador de necessidade especial deve ser trabalhado com o objetivo de sua integração na sociedade, inclusive na inserção no mercado do trabalho. Desta forma, a escolas e os próprios educadores deverão estar preparados com o comprometimento em desenvolver nesses alunos habilidades para as várias áreas do conhecimento, observando suas individualidades. É importante reconhecer que a educação inclusiva não se faz apenas por decretos ou diretrizes. Ela deve ser construída na escola por todos, e por ser uma construção coletiva requer mobilização, discussão e ação de toda a comunidade escolar.

Concretizar a inclusão na escola é um grande desafio para todos já que envolve mudanças na concepção de sociedade, de homem, de educação e de escola. Não é uma tarefa fácil, especialmente quando as mudanças vão favorecer pessoas que foram injustiçadas, excluídas e marginalizadas na sociedade e conseqüentemente na escola. A educação inclusiva como diretriz para a transformação na estrutura da escola foi definida como política pública que assumiu sua disseminação por meio do programa Educação Inclusiva: Essa ação conduziu um processo amplo de reflexão nos sistemas educacionais

sobre as formas tradicionais do pensamento pedagógico e de ruptura com a concepção determinista da relação entre condições históricas, desvantagens sociais, deficiência e a não aprendizagem (MEC, 2003). Alguns teóricos do nosso país defendem a inclusão escolar total, incondicional para todos, como consequência da transformação do ensino regular. Mantoan (1988, p. 3) propõe:

[...] uma verdadeira transformação da escola, de tal modo que o aluno tenha a oportunidade de aprender, mas na condição de que sejam respeitados as suas peculiaridades, necessidades e interesses, a sua autonomia intelectual, o ritmo e suas condições de assimilação dos conteúdos curriculares. (Mantoan (1998, p. 3)

Para Mittler (2001). p. 34-41 “a escola inclusiva só começa com uma radical reforma da escola, com a mudança do sistema existente e repensando-se inteiramente o currículo para alcançar as necessidades de todas as crianças”. Conforme o autor a inclusão não representa simplesmente inserir o aluno na escola regular, ela requer mudança nos valores e nas atitudes tanto nas escolas quanto na sociedade em geral. O processo educacional deve partir da vida e da realidade local do educando.

Isso possibilita o desenvolvimento da consciência crítica dos educandos, para combater as formas de opressão, injustiças e desigualdades, e construir formas de libertação, justiça e solidariedade. Deste modo todas essas questões se remetem a operacionalização dessas estratégias, que envolvem o lugar do professor e também os currículos escolares. O professor sempre foi visto como a fonte do conhecimento, porém isso não é mais a realidade em nossa sociedade. As mudanças estão ocorrendo e as informações pré-concebidas estão sendo insuficientes para “satisfazer” as necessidades dos alunos hoje.

A educação inclusiva exige mudança na formação dos professores, em sua postura, em seus referenciais teóricos-metodológicos, na diversidade social e acima de tudo uma transformação da cultura pedagógica. É preciso, que professores reflitam sobre as propostas de mudanças que mexem com seus valores, com suas convicções, sua prática profissional e também com seu cotidiano, porque sair do convencional não é uma tarefa fácil. Sabemos que o empenho entre professor e alunos resulta em reconhecer possibilidades e limitações dos dois lados. E, conhecendo as características físicas, cognitivas, afetivas e sociais que definem esses alunos, auxilia-os em seu desenvolvimento cultural.

A inclusão pode ser uma faca de dois gumes. Pode ser algo maravilhoso para o crescimento de todos, mas pode ser motivo de sofrimento de muitos se não estiver bem estruturada (MINETTO, 2008, p. 98).

Os professores colocam seu temor, diante do sistema educacional e social inclusivo, pois são cobrados e avaliados como incapazes por não conseguirem atingir o objetivo de ensinar ou mesmo trabalhar com os alunos com deficiência. A forma como o professor vê o seu aluno acaba muitas vezes por determinar a sua interação com ele, seu desempenho como estudante e de suas possibilidades de aprendizagem. Estas representações são conhecimentos construídos na experiência escolar, mas que não é tão facilmente observável para o professor quanto a absorção dos conteúdos curriculares.

A inclusão realmente acontecerá quando houver por parte de professores, diretores, orientadores, supervisores, e demais comunidade escolar uma capacidade de ousar e pensar diferente. A escola pública escolhida para a pesquisa foi a Escola Municipal Germano Lazaretti localizada na rua Marechal Cândido Rondon, centro no município de Campos de Júlio-MT que atende aproximadamente 800 alunos da educação infantil e séries iniciais (do pré I até o quarto ano) nos períodos matutino e vespertino.

De acordo com as informações obtidas da equipe gestora a escola possui cerca de 18(dezoito) alunos com necessidades especiais diagnosticada.

A referida escola conta com 26 professores que atuam nos dois turnos de aula, e destes 08 (dez) tem formação na área da inclusão escolar. Como metodologia para o desenvolvimento desta pesquisa adotei a pesquisa qualitativa, preconizada por González Rey (2005) e outros teóricos, abordagem metodológica ideal para o desenvolvimento desta pesquisa, por sua capacidade de promover uma comunicação interativa e dialógica entre os sujeitos, investigador e investigado, proporcionando um delinear mais próximo da realidade (MACIEL; RAPOUSO, 2010).

Conforme informações fornecidas todos os autores que foram pesquisados manifestam uma mesma compreensão sobre o tema. Em análise as coletas de dados, foram realizadas várias leituras buscando verificar os elementos mais incidentes e que ofereceram melhor relação com os objetivos dos estudos bibliográficos. Assim, foram definidas categorias, que serviram de indicadores para a análise de estudo para o tema.

A análise foi realizada de acordo com os estudos dos autores e pela relação direta com o tema em questão e as abordagens teóricas que fornecem a base para a sua

fundamentação de fenômeno ocorrido nas instituições pública de ensino que atende a alunos com necessidades educacionais especiais. Essas recorrentes menções suscitaram o elenco de várias categorias, das quais a formação do professor no contexto da educação Inclusiva e a dificuldades para desenvolver seu trabalho.

Tem se mostrado tema frequente em vários estudos e abordagens, que o apontam como fator de enorme relevância para a efetivação do processo de inclusão (MARTÍNEZ, 2008). A preocupação dos professores, de modo geral, tem apontado mais para a necessidade de uma formação técnica, que lhes mostre como fazer ou que atitudes tomar, enquanto a preparação precisa passar por mudanças significativas em relação a representações, valores atitudes e disposição criativa a partir de si mesmo enquanto recurso pessoal (MARTÍNEZ, 2008) capaz de intervir significativamente nesse processo.

Os relatos de todos os autores demonstram uma grande preocupação com a falta de preparo perante a proposta da Educação Inclusiva, revelando, ainda um sentimento de incapacidade, por não saber como agir de forma eficaz com esses alunos por haver falta de formação, capacitação que possibilite um desenvolvimento que seja constrangedor para o educando com necessidade especiais.

Essas informações demonstram a preocupação dos autores quanto a ausência de uma política pública qualitativa e acessível, na formação dos professores. A esse respeito, CARVALHO (2007, p. 91) reitera essa indisponibilidade, considerando-a uma barreira para a aprendizagem dos alunos. Quanto a contribuição da gestão pedagógica para melhorar a qualidade de ensino e aprendizagem. As inovações na área de educação são constantes.

Da mesma forma quando se fala em inclusão, há uma infinidade de leis, pareceres, normativa que os gestores necessitam conhecer a fim de implantar com eficiência, e eficácia na busca pela inclusão. Uma das verificações possíveis é que a equipe de gestores tem conhecimento da legislação vigente, mas pouco contribui para que os objetivos e metas sejam alcançadas pelos professores.

Sobre a contribuição da equipe gestora no desenvolvimento dos trabalhos dos professores obteve-se que dado as burocracias políticas esse ficam engessado mediante as muitas necessidades das escolas.

Tendo em vista que quanto à contribuição dos gestores pedagógicos acreditamos que estes necessitam buscar mecanismos para contribuir com os anseios da instituição bem como auxiliar os demais agentes envolvidos no processo educacional para que aja desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino diferenciadas que favoreça o processo educacional de inclusão. Para Gil (2005, p.5) acresce que o gestor pedagógico pode contribuir com a prática dos professores, ajudando-os desenvolver “habilidades e estratégias educativas adequadas às necessidades de cada aluno respeitando a potencialidade e dando respostas adequadas aos desafios apresentados pelos alunos, a partir de análises reflexivas”.

Diante do exposto é importante lembrar que os responsáveis pelos órgãos gestores da educação precisam estar conscientes de suas responsabilidades junto à sociedade e investir em capacitação, pois uma forma de preparar os professores para que este ofereça uma educação de qualidade e inclusiva.

Na educação, o papel do professor vai além da transmissão de informações. Diante do exposto percebe-se que são inúmeros os problemas relacionados a prática do professor bem como os desafios dos professores na inclusão social. É preciso que o professor tenha disponibilizado cursos de formação profissional específicos para atender essa demanda.

3. CONCLUSÃO

Dessa forma, é preciso compreender a complexidade do processo e entender que, incluir seja na sociedade ou na escola, não é apenas cumprir a lei e oferecer vagas aos diferentes colocando-os no mesmo espaço com os chamados de iguais, é compreender que um projeto dessa natureza demanda muito investimento e envolvimento de todos, principalmente dos órgãos governamentais.

Por isso a educação Inclusiva traz em seu bojo, desafios à formação dos professores, exigindo dos docentes novas posturas, saberes, competências, habilidades e atitudes. Bem como uma revisão de concepções, valores, preconceitos, percepção de que as metodologias e estratégias de ensino devem ser muito bem planejadas mais abertas e flexíveis, de forma que possam atender às necessidades educacionais de todos os alunos, em ritmo de aprendizagem que possibilitem as realizações das atividades sem expor o educando em desconforto.

Contudo, não se restringe apenas ao professor em si, pois o atendimento às necessidades educacionais extrapola a esfera meramente escolar e atinge todas as instâncias sociais, desde os setores de saúde e assistência social até o âmbito familiar. Nesse sentido, o estudo realizado buscou identificar as dificuldades encontradas na inclusão social de portadores com deficiência nas escolas de educação, bem como identificar a formação oferecida aos professores da educação básica.

As conclusões levantadas nesta pesquisa bibliográfica, tem por finalidade, uma abertura para a realização de mais estudos que colaborem para que aja implementação da proposta de Educação Inclusiva, capacitação de professores bem como novos levantamentos ainda mais consistentes que repercutam em análises relevantes sob novos prismas e indiquem caminhos mais viáveis para a ampliação das possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem de todos os alunos, nas escolas de educação básicas.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Constituição da república Federativa do Brasil**. Promulgada em 05/10/1988. Brasília: Senado Federal, 1998

<https://www.senado.gov.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/ind.asp>

_____. Lei Federal n.9394/96 de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação nacional**. Diário Oficial da União, v.134,n.248,22 dez.1996.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo Barreiras e aprendizagem – Educação Inclusiva**. Porto Alegre, Ed. Mediação.2007.

GONZÁLES REY, Fernando. **Pesquisa Qualitativa e subjetividade: Os processos de construção da informação**. Tradução de Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomson, 2005.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjás. **Criatividade no Trabalho Pedagógico e Criatividade na Aprendizagem: Uma Relação necessária**. In. TACCA, Maria Carmem V. R. (Org.) Aprendizagem e trabalho pedagógico. São Paulo:Alínea, 2008.

MANTOAN, Maria Teresa Egler, **Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais**. São Paulo: Cipione,1998

MITTLER, Peter, **Educação Inclusiva: Contextos Sociais**. São Paulo: Artmed, 2003

CAPÍTULO 15 :PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: CRÍTICAS E ALTERNATIVAS

⁴⁴Idalena Bocheneki de Oliveira Prado

⁴⁵Cristiane de Jesus Lisboa Pereira

⁴⁶Gladys Kabbaz Ferreira

⁴⁷Vânia Gomes Alexandria

RESUMO

Ao estudar as críticas do autor e suas posteriores propostas quanto à elaboração dos PCN's, Parâmetros Curriculares Nacionais percebe-se uma grande necessidade da participação e adesão de todos os profissionais da educação neste processo. Um processo de Gestão Democrática e participativa traz à tona um esforço de renovação curricular centrado na escola, com a participação docente e discente, familiar e comunitária. Assim quebra a hegemonia hierárquica e chega - se a real democracia. Esse processo requer uma avaliação constante que identifique erros e acertos, Parâmetros Curriculares Nacionais com o propósito de aperfeiçoar as escolas e democratizá-las. Enfim, a elaboração deste documento, apesar das dificuldades impostas pelo neoliberalismo, deve-se basear em decisões participativas.

Palavras- chaves: Parâmetros Curriculares Nacionais, Gestão Democrática, Professores

ABSTRACT

When studying the author's criticisms and his later proposals regarding the elaboration of PCN's, National Curriculum Parameters, there is a great need for the participation and adhesion of all education professionals in this process. A process of democratic and participatory management brings to light an effort to renew the curriculum centered on the school, with the participation of teachers and students, family and community. In this way, hierarchical hegemony is broken and real democracy is achieved. This process requires a constant evaluation that identifies mistakes and successes, National Curriculum Parameters with the purpose of improving schools and democratizing them. Finally, the preparation of this document, despite the difficulties imposed by neoliberalism, must be based on participatory decisions.

Keywords: National Curriculum Parameters, Democratic Management, Teachers

⁴⁴ Licenciada em Pedagogia, UNIVAG – Centro Universitário de Várzea Grande. Especialista em Educação Infantil e Alfabetização – AVEC – Associação Varzeagrandense de Ensino e Cultura. E-mail: lenasara_amor@hotmail.com

⁴⁵ Licenciada em Letras, FACEL -Faculdade de administração, Ciências, Educação e Letras. Especialista em Educação Infantil, Faculdade FAVENI. Especialista em Alfabetização e Letramento, Faculdade AFIRMATIVO. E-mail: crislisb2010@gmail.com

⁴⁶ Licenciatura em pedagogia Centro Universitário – Cândido Rondon. Especialista em Educação Especial e Inclusão, FIAVEC - Faculdades Integradas de Várzea Grande. E-mail: gladyskabbaz757@gmail.com

⁴⁷ Licenciatura em pedagogia, UNIVAG - Centro Universitário de Várzea Grande. Especialista em Psicopedagogia, FIAVEC - Faculdades Integradas de Várzea Grande. E-mail: alexandriavania@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho dissertativo aborda reflexões sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais Críticas e Alternativas. Apresenta um pensamento introdutório sobre a temática, onde é discutido o processo de elaboração dos parâmetros curriculares nacionais, bem como é desvelada sua intenção de servir à proposta neoliberal. Num segundo momento, são apresentadas algumas críticas, em torno do seu caráter antidemocrático e centralizador, resistência a uma interdependência do currículo nacional, caráter exclusório dos PCN's, indevido atrelamento do currículo nacional aos interesses econômicos, entre outros, bem como propostas de criar currículos alternativos e respeito à diversidade e autonomia das escolas, respeitar as diversidades culturais sociais e econômicas, além de se fazer uma elaboração democrática com a contribuição de todos os agentes envolvidos no processo educacional (direta e indiretamente).

O processo inicial de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais é empreendido a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96) e consolidado com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, que culminou com a publicação dos PCN's Parâmetros Curriculares Nacionais. Essa ação foi importante na medida em que as reflexões sobre as práticas educativas indicaram a necessidade de um novo olhar sobre o processo educacional, partindo do pressuposto de que a educação escolar deve privilegiar o aprendizado.

2. PCN'S- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS CRÍTICAS E ALTERNATIVAS

A ideia de determinar um currículo comum a todas as escolas do país, surgiu pela necessidade de construir uma escola básica de qualidade. Para tal além deste currículo, propõe-se à introdução da tecnologia moderna em sala de aula, a capacitação docente e estratégias de avaliação das escolas.

É diante deste quadro que críticas são tecidas e argumentadas, o qual denota um discurso ideológico neoliberal hegemônico em países do primeiro e do terceiro mundos. Essas críticas são devidas ao olhar que se tem na elaboração de semelhante trabalho no âmbito internacional como Inglaterra, Espanha, Argentina e Estados Unidos, a partir dos anos oitenta e que servem como base para a elaboração do currículo nacional.

Inicialmente é necessário argumentar segundo Robertson e Dale (2019), a respeito do entendimento sobre neoliberalismo, as concepções políticas produzidas, sustentadas a partir da década de 1990, que traz em seu bojo o reconhecimento e defesa, em que a iniciativa privada deve substituir as funções até então desempenhadas pelos Estado. Nesse contexto, existe a interferência e demandas por parte das instituições globais (como o Fundo Monetário Internacional, o Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio) (ROBERTSON e DALE, 2019).

De acordo com Bóron, Gentili e Sader (2019), o neoliberalismo, uma teoria das práticas políticas e econômicas, para a qual a melhor maneira de alcançar o bem-estar humano é permitir o livre desenvolvimento das capacidades e liberdades empresariais do indivíduo dentro de um quadro institucional, criado e preservado pelo Estado, caracterizada por fortes direitos de propriedade privada, mercados livres e liberdade de comércio.

Por sua parte, o neoliberalismo busca beneficiar o sistema capitalista, pois postula que a melhor maneira de operar a economia, pois é quando o Estado não intervém nela, porque isso deve possibilitar a eficiência, o crescimento e a prosperidade geral. “Por isso, suas políticas incluem privatização, baixo gasto público, desregulamentação e redução da prestação de assistência social” (HEYWOOD, 2017, p. 67).

Os efeitos da implementação das reformas neoliberais na América Latina conforme Francisco (2022) tem várias interpretações. Em primeiro lugar, ressalta que não é possível fazer generalizações sobre o impacto que a aplicação das políticas neoliberais teve, uma vez que deve ser considerada a estrutura produtiva e a forma como cada país está inserido na economia mundial, bem como suas reações a precificar os preços internacionais do petróleo, a política monetária dos EUA e sua instabilidade política e financeira interna.

Por sua parte, Freitas (2018) aponta que a neoliberalização é uma prática alternativa de desenvolvimento em que o setor público se torna mais flexível, descentralizado e orientado a buscar uma interação eficiente com os setores privados da economia, enquanto Anderson, Gentili e Sader (2019) colocam que é uma estratégia para baratear a mão de obra, assim, um primeiro ponto a destacar é que existem diferentes percepções sobre os malefícios e benefícios do neoliberalismo na região, o que pode ser

devido ao fato de o neoliberalismo ser dinâmico e ter consequências diferentes dependendo do contexto.

O neoliberalismo de acordo com Fonseca (2017) explica que é um conjunto dinâmico de políticas, que buscaram ser aplicadas com o objetivo de alcançar o aumento da produtividade e da competitividade de acordo com a economia de mercado. A autora destaca que para os neoliberais é preciso abrir o mercado educacional, diversificar as oportunidades de aprendizagem e estimular os qualificados a compartilhar seus conhecimentos.

A seguir demonstram-se algumas das críticas à ideia de currículo nacional: Ausência de um consenso em relação ao que é um currículo nacional. Há uma profusão de significados na qual alguns autores até consideram a ideia como sendo uma contradição, por não ser este currículo possível de ser vivido e experiência do nacionalmente.

Questiona-se a interdependência do currículo nacional, ao se avaliar e classificar as escolas e o trabalho docente neste caso, de acordo com os parâmetros, observam-se tendências conservadoras nas propostas, no que concerne à formação de um indivíduo econômico pragmático e realizador.

Os parâmetros privilegiam a hegemonia dos discursos dominantes e excluem da sala de aula os discursos dos grupos sociais oprimidos. As divisões sociais procedem ao processo de inclusão e exclusão sociais, nos quais a maioria, logicamente, prejudicar-se-á.

Há um indevido atrelamento do currículo nacional aos interesses econômicos. O programa neoliberal incrementa desigualdades, vistas principalmente na América Latina e produz amplo contingente de excluídos, Diante deste fato, toma-se difícil à construção de uma escola democrática.

A quinta crítica enfatiza o excesso de conteúdo, que acaba por limitar a capacidade conscientizadora, bem como a própria liberdade criativa do professor.

O tom conservador das propostas de currículo nacional é outro ponto criticado. Ele vem sendo elaborado por professores do Ensino Fundamental e Médio, muitos, da escola da vila em São Paulo. Estão sendo desconsideradas a experiência de estudiosos na

área e a contribuição de outros professores, bem como não se vê a participação dos sindicatos e professores e associações científicas.

Ocorre também uma supervalorização da educação à distância, não sendo possível a participação do público a que estes programas se destinam que são os próprios professores. Desta forma, é difícil a aceitação dessa tecnologia.

Com isso, percebe-se uma profunda ambiguidade entre a proposta de modernização do ensino e o caráter conservador dos PCN's (de um lado é favorável à aplicação de tecnologia e de outro, é contrário a democratização no processo de elaboração do currículo nacional).

Após tecer essas críticas o autor sugere alternativas que se baseiam na partida de uma cultura comum, levando-se em conta as divisões sociais e que a construção curricular partisse de princípios comuns nacionais como a análise de experiências de estados e municípios, a crítica das discussões entre diversos segmentos sociais e um exame de propostas. Assim, desconstroem-se as fronteiras tradicionais e pode-se com intensidade observar a escola como sendo uma instituição econômico-cultural com um inter-relacionamento do estado da economia e da cultura.

Nos princípios citados pelo autor temos quatro propostas que são:

A contribuição do currículo para fortalecer a luta contra a hegemônica globalizada. Assim como o currículo ligado à globalização mostra vantagens como o sistema fast food, este mesmo sistema poderia ser usado para despertar no aluno um senso crítico. Esse currículo deveria oferecer assim aos professores uma melhor maneira de conduzi-los ao pensar e isso poderia ser feito através de disciplinas como Estudos Sociais, História e Geografia Humana, bem como deveria se implantar obrigatoriamente nos currículos escolares a disciplina Filosofia.

A necessidade de se levar em conta a relação escola – trabalho. É importante tal relação desde que a escola além de se preocupar em preparar o aluno para o mercado de trabalho, faça uma dosagem equilibrada entre disciplinas que levam até este o conhecimento, que é primordial para esse elemento da escola. Assim, esse elemento receberia informações necessárias sobre filosofia, história e também de economia para que, com isso, chegue ao mercado de trabalho com uma visão crítica do mesmo.

A necessidade de historizar os conteúdos ensinados e aprendidos na escola, que facilita uma melhor postura do professor, diante desta proposta sugerida. É a maneira como os currículos dispõem a importância das disciplinas pré-requisitos onde as disciplinas psicologia da aprendizagem e filosofia contemporânea vêm questionar. O cartesianismo é justamente essa ordem de importância em que os alunos “têm que se enquadrar”. Dessa forma, o aluno fica “Preso” a essa “hierarquia” ou ordem de importância de conteúdo disciplinar.

Deve-se sair da visão equivocada de conhecimento escolar e de sua transmissão imposta por uma lógica interna nas disciplinas. Hoje a psicologia e a filosofia mostram que nem sempre o melhor caminho para a aprendizagem é aquele pré-determinado.

Para Freitas (2018), nas sociedades de controle, que cada vez mais parecem se materializar diante de nossos olhos, a tendência dominante é, portanto, o controle permanente sobre os fluxos de informações, sobre os padrões de comportamento dos indivíduos, gerando relações de poder mais difusas e descentralizadas, mas mesmo por isso mais abrangentes e mais eficientes nos processos de regulação social.

Segundo Fonseca (2017), nenhuma forma de poder parece tão sofisticada quanto aquela que regula os elementos imateriais de uma sociedade: informação, conhecimento, comunicação. O Estado que era como um grande parasita nas sociedades disciplinares, extraindo mais valor das atividades dos indivíduos, hoje está se tornando uma verdadeira matriz onipresente, modulando continuamente o fluxo desses mesmos indivíduos, de acordo com variáveis cada vez mais complexas. Na sociedade de controle, estaríamos passando das estratégias de interceptação de mensagens para o rastreamento de padrões comportamentais.

O fortalecimento do currículo, de acordo com Oliveira (2016), um dos caminhos é a construção de escolas abertas ao saber cotidiano, implantadas no espaço multicultural, capazes de interdisciplinarizar, integrar, incluir em contextos específicos os sujeitos e saberes dos setores sociais ditos excluídos da sociedade brasileira: negros, índios, pobres, homossexuais, portadores de deficiências físicas e mentais e outros.

Pereira *et al.* (2020) em seus discursos críticos ao sistema educacional no Brasil, com sua concepção e organização histórica, atrelados aos interesses dos setores dominantes da sociedade, são recorrentes no meio acadêmico. Essa posição rejeita a

escola exclusiva, defende uma escola para todos, sem fronteiras. A escola deve apresentar-se como um espaço de acolhimento, inclusão, respeito e valorização de múltiplas identidades e culturas.

Segundo Silvio Gallo, ao contrário do paradigma da árvore (e sua conseqüente hierarquização e fragmentação do saber), seria mais positiva a aplicação da metáfora do rizoma, ou seja, uma nova estrutura organizacional do conteúdo, cujos elementos se relacionam interdependentemente e para fora do próprio conjunto. Assim a indivíduo pode "saltar" fases e repetir outras.

3. CONCLUSÃO

É impossível conseguir que a totalidade da classe de professorado siga à risca as propostas dos parâmetros curriculares com um modelo homogêneo de ensino aprendizagem.

Antes, porém, é preciso que haja um comprometimento em discutir e resolver questões referentes ao ensino, pensar em melhoria das instalações escolares para obter um aproveitamento mais digno e democrático. É preciso que os professores se empenhem e assumam seu papel como verdadeiros formadores de cidadãos críticos e democráticos.

Dentro do processo de aprendizagem observamos também a parcela de contribuição do livro didático, que precisam ser revistos e analisados a partir das ideologias neles contidos, a fim de formar cabeças seguidoras de um único interesse, que é de induzir o aluno. Por isso, a escolha do livro a ser adotado é de fundamental importância.

É preciso que os professores busquem analisar, criticar e dar outras alternativas aos PCN's para que, através de discussões e análises se construam formas e alternativas que superem a construção dos PCN's.

Portanto, a análise dos PCNs revela a que deve haver uma tendência em afastar-se das velhas noções e classificação em consonância com os significados veiculados pela LDB 9.394/96, essa concepção enfatiza os aspectos qualitativos, que deve promover a importância de uma perspectiva contínua e cumulativa e ratifica a proposta de um processo que oferecerá ferramentas valiosas para uma análise crítica do que oferece os

PCNs para a aprendizagem dos alunos, levando em consideração o fornecimento de dados importantes para o ajuste das ações educativas e permitindo assim, a tomada de decisões.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo; SADER, Emir (Org.). **Pós- neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

BÓRON, Atilio. **A sociedade civil após o dilúvio neoliberal**. In: GENTILI, Pablo; SADER, Emir (Org.). **Pós- neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FONSECA, Marília. **O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional**. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs.). **O banco mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2017.

FRANCISCO, J. F. N. **As políticas neoliberais para a educação superior no Brasil na perspectiva dos planos de governo brasileiro (1994-2018)**. *Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional (POLIGES)*, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 127-148, 2022. DOI: 10.22481/poliges.v2i3.9909. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/poliges/article/view/9909>. Acesso em: 25 jul. 2022.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

OLIVEIRA, Francisco de. **Neoliberalismo à brasileira**. In: GENTILI, Pablo; SADER, Emir (Org.). **Pós- neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

PEREIRA, Maria Clara I. et al. **O currículo no fazer pedagógico; Educação e Sociedade n° 39**. Campinas: Papyrus/CEDES, 2020.

ROBERTSON, S. L.; Dale, R. **O Banco Mundial, o FMI e as possibilidades da educação crítica**. In: Apple, Michael W.; Au, W.; Gandin, L. A. (Org.). **Educação Crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2019

ÍNDICE REMISSIVO

A

alunos, 14, 16, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 40, 61, 62, 63, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 87, 88, 89, 99, 101, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 115, 116, 117, 118, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 167, 168, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 193, 195
aprendizado, 9, 12, 13, 14, 21, 24, 26, 27, 40, 41, 81, 87, 92, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 126, 131, 132, 135, 160, 173, 174, 189
avaliação, 13, 27, 48, 74, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 104, 146, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 188, 189

B

Brincadeira, 124
Brincadeiras, 3, 12, 15

C

comportamento, 22, 97, 98, 108, 109, 116, 126, 127, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 167, 168, 169, 170, 172, 173, 177, 193

E

Educação, 3, 7, 8, 10, 11, 15, 16, 17, 19, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 38, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 55, 58, 59, 60, 61, 64, 71, 75, 77, 91, 92, 93, 96, 98, 104, 105, 106, 111, 112, 114, 115, 117, 121, 122, 124, 126, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 146, 147, 148, 151, 152, 153, 157, 166, 167, 169, 171, 177, 178, 179, 180, 181, 184, 186, 187, 188, 189, 195
educação infantil, 8, 9, 10, 11, 14, 32, 42, 47, 59, 61, 76, 92, 98, 99, 100, 102, 111, 113, 114, 115, 116, 123, 138, 141, 142, 143, 144, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 183
ensino, 4, 7, 8, 9, 11, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 26, 31, 32, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 42, 46, 48, 54, 62, 63, 66, 73, 75, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 92, 99, 100, 103, 105, 106, 109, 111, 112, 113, 115, 119, 121, 123, 124, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 137, 138, 139, 142, 148, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 172, 180, 181, 182, 184, 185, 192, 194

escolas, 9, 10, 15, 17, 18, 20, 23, 39, 46, 47, 49, 60, 73, 85, 88, 102, 105, 106, 110, 111, 122, 124, 132, 133, 134, 136, 142, 146, 171, 179, 181, 182, 184, 186, 188, 189, 191, 193

I

Infantil, 3, 8, 10, 11, 15, 16, 26, 27, 30, 31, 32, 33, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 55, 58, 59, 60, 61, 64, 67, 71, 74, 75, 76, 77, 92, 93, 96, 98, 105, 112, 114, 115, 116, 117, 121, 122, 140, 141, 142, 143, 144, 146, 147, 148, 151, 152, 166, 167, 169, 178, 188

L

Literatura, 3, 61, 67, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 104

P

professor, 9, 12, 13, 14, 19, 20, 21, 22, 28, 35, 36, 48, 62, 66, 67, 69, 70, 72, 73, 75, 78, 81, 82, 83, 85, 86, 87, 91, 92, 93, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 108, 110, 116, 118, 119, 126, 127, 128, 129, 133, 135, 137, 139, 150, 155, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 166, 167, 172, 173, 174, 178, 182, 183, 184, 185, 186, 191, 193

S

sala de aula, 11, 12, 15, 19, 61, 66, 67, 69, 73, 75, 76, 80, 99, 107, 109, 114, 119, 126, 127, 128, 129, 132, 133, 135, 136, 137, 138, 139, 158, 161, 167, 172, 173, 177, 189, 191
sociedade, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 28, 33, 34, 35, 39, 40, 47, 48, 56, 61, 65, 66, 69, 71, 72, 82, 94, 95, 102, 109, 111, 117, 119, 120, 129, 130, 131, 133, 134, 136, 137, 141, 142, 144, 145, 147, 149, 151, 159, 160, 168, 171, 176, 180, 181, 182, 185, 193, 195

T

TGD, 5, 105, 106, 107, 108, 110, 111

U

Universidade, 8, 16, 26, 34, 44, 59, 61, 77, 85, 92, 105, 112, 138, 139, 140, 153, 155, 164, 166, 178