

Organizadores

Carla Michelle da Silva

Antônio Veimar da Silva

Thuanny Mikaella Conceição Silva

PESQUISAS em EDUCAÇÃO

um olhar multidisciplinar no século XXI

v.3
2024



Editora
MultiAtual

Organizadores

Carla Michelle da Silva | Antônio Veimar da Silva | Thuanny Mikaella Conceição Silva

PESQUISAS em EDUCAÇÃO

um olhar multidisciplinar no século XXI

v.3
2024



© 2024 – Editora MultiAtual

www.editoramultiatual.com.br

editoramultiatual@gmail.com

Organizadores

Carla Michelle da Silva

Antônio Veimar da Silva

Thuanny Mikaella Conceição Silva

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Capa: Freepik/MultiAtual

Revisão: Respective autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Heloisa Alves Braga, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, SEE-MG

Me. Ricardo Ferreira de Sousa, Universidade Federal do Tocantins, UFT

Me. Guilherme de Andrade Ruela, Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF

Esp. Ricael Spirandeli Rocha, Instituto Federal Minas Gerais, IFMG

Ma. Luana Ferreira dos Santos, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Ana Paula Cota Moreira, Fundação Comunitária Educacional e Cultural de João Monlevade, FUNCEC

Me. Camilla Mariane Menezes Souza, Universidade Federal do Paraná, UFPR

Ma. Jocilene dos Santos Pereira, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Dra. Haiany Aparecida Ferreira, Universidade Federal de Lavras, UFLA

Me. Arthur Lima de Oliveira, Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ, CECIERJ

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S586p Pesquisas em Educação: um olhar multidisciplinar no século XXI -
Volume 3
/ Carla Michelle da Silva; Antônio Veimar da Silva; Thuanny
Mikaella Conceição Silva (organizadores). – Formiga (MG): Editora
MultiAtual, 2024. 193 p. : il.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-6009-083-5
DOI: 10.5281/zenodo.11496579

1. Educação. 2. Olhar Multidisciplinar. 3. Ensino e Aprendizagem.
I. Silva, Carla Michelle da. II. Título.

CDD: 370.7
CDU: 37

*Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam
responsabilidade de seus autores.*

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os
fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora MultiAtual
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001
www.editoramultiatual.com.br
editoramultiatual@gmail.com
Formiga - MG
Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:
<https://www.editoramultiatual.com.br/2024/06/pesquisas-em-educacao-um-olhar.html>



AUTORES

ADEMIR ARAÚJO DE MORAIS
ADRIANO ALVES ROMÃO
ANA CRISTINA GONÇALVES TEIXEIRA SARAIVA
ANTONIO JOSÉ FERREIRA GOMES
ANTÔNIO VEIMAR DA SILVA
ARIELE EIDT
BIDKAR LAURENTINO PAZ ROSENDO
BRUNO ANTÔNIO LEMOS DE FREITAS
CARLA MICHELLE DA SILVA
DINA ESTER MATIAS COELHO
ERIVONALDO ALVES DA SILVA
FÁBIO PERON CARBALLO
GELDA GONÇALVES COSTA
HEMILDE HIGA
ÍCARO JAEI MENDONÇA MOURA
IVANETH DA MOTA PEREIRA DOS SANTOS
IZABELLA NEIVA DE ALBUQUERQUE SOUSA
JOSE ALYSSON DE ALMEIDA LIMA
JOSÉ CLÉCIO SILVA DE SOUZA
JOSÉ LEONARDO DINIZ DE MELO SANTOS
JOSÉ VITOR DA SILVA NUNES
JOYCE VIEIRA DE SOUSA
JULIANA FROZZA VITALI DA FONSECA
JULIO CESAR SANTOS PEREIRA
JÚNIOR PEREIRA DE SOUZA
KADJA LEMOS SILVA
KARLLOS ALEXANDRE SOUSA PEREIRA
KAYRYANA DA SILVA SOUSA LIRA LEMOS
LEIDIANE DA CONCEIÇÃO ROCHA
LUCAS VENÍCIUS SILVA CAVALCANTE
MACIEL DOS SANTOS SILVA
MADSON FERNANDES DE MELO JUNIOR
MADSON MÁRCIO DE FARIAS LEITE
MARIA ALVES DE SOUZA FILHA
MÁRIO LUIZ AMORIM DA SILVA
MIRNA ALBUQUERQUE FROTA
NEILA PIO DE MORAIS
RENATO DUARTE GOMES
RICARDO DE OLIVEIRA RAMALHO
RODRIGO VICENTE DA SILVA
SHEARLEY LIMA TEIXEIRA
SYLVAIN MBOHOU
TALITA MARLENE LEAL BARROS
TATIANA DA COSTA JANSEN
THARIK DE SOUZA FERMIN
THIAGO FERNANDES DA SILVA
THUANNY MIKAELLA CONCEIÇÃO SILVA
VALDIRENE DA SILVA FREIRE
WELLINGTON GUIMARÃES RIBEIRO

APRESENTAÇÃO

A educação é um campo vasto e multifacetado que continuamente se adapta às mudanças sociais, tecnológicas e pedagógicas. No século XXI, a interdisciplinaridade tornou-se uma abordagem crucial para enfrentar os desafios educacionais contemporâneos. Este livro, "Pesquisas em Educação: um olhar multidisciplinar no século XXI", oferece uma coletânea de estudos e análises que abordam diversos aspectos do processo educativo, desde a educação infantil até a inclusão e o ensino religioso, proporcionando uma visão abrangente e integrada.

Os capítulos deste livro foram organizados para refletir a diversidade e a complexidade da educação atual. Cada capítulo representa um tema crucial que foi meticulosamente estudado por especialistas na área. Através de pesquisas empíricas, estudos de caso e análises teóricas, os autores exploram as múltiplas facetas da educação, oferecendo insights valiosos para educadores, pesquisadores e formuladores de políticas educacionais.

O livro possui 13 capítulos e seus objetivos são:

1. Educação infantil: a base do processo de ensino-aprendizagem - Compreender a importância da educação infantil como alicerce para o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças.
2. Psicomotricidade na formação de alunos da Educação Infantil: um estudo de caso - A importância da psicomotricidade no desenvolvimento global das crianças e suas implicações pedagógicas.
3. Alfabetização e letramento: os desafios de alfabetizar e letrar com o ensino remoto na Educação Infantil – Explorar os desafios e as estratégias para alfabetização e letramento em um contexto de ensino remoto.
4. Sala de aula para Educação Infantil, um espaço lúdico de aprendizagem: um estudo de caso - Análise de como o ambiente de sala de aula pode ser configurado para promover a aprendizagem lúdica e eficaz.
5. O brincar na construção de saberes educacionais - Investigar o papel do brincar como um meio fundamental para a aprendizagem e desenvolvimento infantil.
6. As (Im)possibilidades do uso da experimentação como ferramenta no processo de Ensino-Aprendizagem em aulas remotas no Ensino Fundamental I: um relato de

experiência - Avaliar as oportunidades e limitações da experimentação prática em um contexto de aulas remotas.

7. Análise da avaliação do processo ensino-aprendizagem de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental I: um estudo de caso - Um estudo de caso detalhado sobre as práticas de avaliação no Ensino Fundamental.

8. Práticas de leitura no Ensino Fundamental - Explorar métodos e práticas que incentivam a leitura entre os alunos do Ensino Fundamental.

9. O Ensino Religioso na formação dos alunos no Ensino Fundamental II - Discutir o papel do ensino religioso na formação integral dos alunos.

10. Objetos de aprendizagem e mapas conceituais como metodologia na construção do conhecimento matemático: um estudo de caso - Analisar como objetos de aprendizagem e mapas conceituais podem melhorar o ensino de matemática.

11. A importância das dimensões éticas no trabalho docente - Refletir sobre as questões éticas enfrentadas pelos professores e sua importância no ambiente escolar.

12. A importância do pedagogo no ambiente escolar - Destacar o papel crucial dos pedagogos no suporte ao desenvolvimento educacional.

13. O papel do professor na Educação Inclusiva - Abordar as estratégias e desafios enfrentados pelos professores na implementação de práticas inclusivas.

Este livro pretende não apenas informar, mas também inspirar uma prática educacional mais consciente e eficaz. Esperamos que os leitores encontrem neste trabalho um recurso valioso para aprimorar suas práticas e aprofundar sua compreensão sobre a educação no século XXI.

A divulgação dos trabalhos acadêmicos e pesquisas em educação desempenha um papel fundamental para alunos, professores e demais leitores. Este processo não só valoriza o esforço intelectual investido, como também contribui para o avanço do conhecimento e a melhoria das práticas educativas. A seguir, destacamos a importância da divulgação desses trabalhos:

- Para Alunos

Engajamento e Motivação: Ao verem seus trabalhos publicados, os alunos sentem-se mais motivados e engajados em suas atividades acadêmicas. O reconhecimento público do seu esforço pode incentivar a busca contínua pelo conhecimento e a excelência acadêmica.

Desenvolvimento de Habilidades: Participar do processo de divulgação ajuda os alunos a desenvolverem habilidades essenciais, como redação acadêmica, comunicação científica e apresentação de resultados.

Construção de Carreira: Ter trabalhos publicados no início da carreira acadêmica pode abrir portas para oportunidades futuras, como bolsas de estudo, estágios e programas de pós-graduação.

- Para Professores

Valorização Profissional: Professores que publicam suas pesquisas fortalecem seu currículo e se destacam como especialistas em suas áreas, aumentando suas chances de progressão na carreira e reconhecimento acadêmico.

Contribuição para o Campo: A divulgação das pesquisas docentes contribui para o avanço do conhecimento na área educacional, permitindo que outros educadores e pesquisadores se beneficiem das descobertas e inovações propostas.

Networking Acadêmico: A publicação de trabalhos possibilita a conexão com outros profissionais e pesquisadores, facilitando colaborações futuras e a troca de conhecimentos.

- Para Leitores

Acesso ao Conhecimento: A divulgação de pesquisas torna o conhecimento acessível a um público mais amplo, incluindo pais, formuladores de políticas, e a comunidade em geral, que podem se beneficiar das informações e insights oferecidos.

Melhoria das Práticas Educativas: Ao conhecerem novas abordagens e metodologias, educadores podem aprimorar suas práticas pedagógicas, contribuindo para uma educação de melhor qualidade.

Informação Baseada em Evidências: A disseminação de pesquisas educacionais fornece uma base sólida para decisões e políticas educacionais, garantindo que as ações implementadas sejam fundamentadas em evidências científicas.

Tendo em vista isso, a divulgação dos trabalhos acadêmicos em educação é essencial para a construção de uma comunidade educacional mais informada, motivada e inovadora. Ela permite que os avanços na área cheguem a um público mais amplo, promovendo melhorias contínuas no ensino e na aprendizagem. Este livro, "Pesquisas em Educação: um olhar multidisciplinar no século XXI", pretende ser um meio eficaz de disseminação desse conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento educacional em várias frentes.

SUMÁRIO

Capítulo 1

EDUCAÇÃO INFANTIL: A BASE DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Ana Cristina Gonçalves Teixeira Saraiva; Tharik de Souza Fermin; Thuanny Mikaella Conceição Silva; Shearley Lima Teixeira; Ricardo de Oliveira Ramalho; Ariele Eidt; Júnior Pereira de Souza; Carla Michelle da Silva 11

Capítulo 2

PSICOMOTRICIDADE NA FORMAÇÃO DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO

Kayryana da Silva Sousa Lira Lemos; Thuanny Mikaella Conceição Silva; Joyce Vieira de Sousa; Mirna Albuquerque Frota; Shearley Lima Teixeira; Lucas Venícius Silva Cavalcante; Ricardo de Oliveira Ramalho; Antônio Veimar da Silva 30

Capítulo 3

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: OS DESAFIOS DE ALFABETIZAR E LETRAR DURANTE O ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

José Clécio Silva de Souza; Ariele Eidt; Carla Michelle da Silva; Antônio Veimar da Silva; Thayssa Dâmaris da Silva 41

Capítulo 4

SALA DE EDUCAÇÃO INFANTIL, UM ESPAÇO LÚDICO DE APRENDIZAGEM – UM ESTUDO DE CASO

José Clécio Silva de Souza; Thuanny Mikaella Conceição Silva; Kayryana da Silva Sousa Lira Lemos; Dina Ester Matias Coêlho; Antônio Veimar da Silva; Carla Michelle da Silva 51

Capítulo 5

O BRINCAR NA CONSTRUÇÃO DE SABERES EDUCACIONAIS

Ademir Araújo de Moraes; Thuanny Mikaella Conceição Silva; Ícaro Jael Mendonça Moura; Mário Luiz Amorim da Silva; Kayryana da Silva Sousa Lira Lemos; Mirna Albuquerque Frota; Madson Márcio de Farias Leite; Tatiana da Costa Jansen 62

Capítulo 6

AS (IM)POSSIBILIDADES DO USO DA EXPERIMENTAÇÃO COMO FERRAMENTA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DURANTE AS AULAS REMOTAS NO ENSINO FUNDAMENTAL I – UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

José Clécio Silva de Souza; Antônio Veimar da Silva; Carla Michelle da Silva; Thayssa Dâmaris da Silva 76

Capítulo 7

ANÁLISE DA AVALIAÇÃO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DE ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II: UM ESTUDO DE CASO

Julio Cesar Santos Pereira; Erivonaldo Alves da Silva; Thiago Fernandes da Silva; Carla Michelle da Silva; Antônio Veimar da Silva; Thayssa Dâmaris da Silva 86

Capítulo 8

PRÁTICAS DE LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Mário Luiz Amorim da Silva; Valdirene da Silva Freire; Ana Cristina Gonçalves Teixeira Saraiva; Maria Alves de Souza Filha; José Vitor da Silva Nunes; Ariele Eidt; Carla Michelle da Silva; Antônio Veimar da Silva 108

Capítulo 9

O ENSINO RELIGIOSO NA FORMAÇÃO DOS ALUNOS NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Rodrigo Vicente da Silva; Izabella Neiva de Albuquerque Sousa; Antônio Veimar da Silva; Carla Michelle da Silva 124

Capítulo 10

OBJETOS DE APRENDIZAGEM E MAPAS CONCEITUAIS COMO METODOLOGIA NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO MATEMÁTICO – UM ESTUDO DE CASO

José Clécio Silva de Souza; Madson Fernandes de Melo Junior; Wellington Guimarães Ribeiro; Maciel dos Santos Silva; Adriano Alves Romão; Karllos Alexandre Sousa Pereira; Leidiane da Conceição Rocha; Renato Duarte Gomes; Erivonaldo Alves da Silva 132

Capítulo 11

A IMPORTÂNCIA DAS DIMENSÕES ÉTICAS NO TRABALHO DOCENTE

Izabella Neiva de Albuquerque Sousa; Fábio Peron Carballo; Kadja Lemos Silva; Thuanny Mikaella Conceição Silva; José Leonardo Diniz de Melo Santos; Juliana Frozza Vitali da Fonseca; Bruno Antônio Lemos de Freitas; Bidkar Laurentino Paz Rosendo 146

Capítulo 12

O PAPEL DO PEDAGOGO NO AMBIENTE ESCOLAR

José Alysson de Almeida Lima; Sylvain Mbohou; Ivaneth da Mota Pereira dos Santos; Neila Pio de Moraes; Antonio José Ferreira Gomes; Talita Marlene Leal Barros; Gelda Gonçalves Costa; Izabella Neiva de Albuquerque Sousa 156

Capítulo 13

O PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Rodrigo Vicente da Silva; Kadja Lemos Silva; José Leonardo Diniz de Melo Santos; Ivaneth da Mota Pereira dos Santos; Antonio José Ferreira Gomes; Tharik de Souza Fermin; Hemilde Higa 167

AUTORES

179

ORGANIZADORES

191



Capítulo 1

EDUCAÇÃO INFANTIL: A BASE DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Ana Cristina Gonçalves Teixeira Saraiva

Tharik de Souza Fermin

Thuanny Mikaella Conceição Silva

Shearley Lima Teixeira

Ricardo de Oliveira Ramalho

Ariele Eidt

Júnior Pereira de Souza

Carla Michelle da Silva



EDUCAÇÃO INFANTIL: A BASE DO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM

Ana Cristina Gonçalves Teixeira Saraiva

Tharik de Souza Fermin

Thuanny Mikaella Conceição Silva

Shearley Lima Teixeira

Ricardo de Oliveira Ramalho

Ariele Eidt

Júnior Pereira de Souza

Carla Michelle da Silva

1. Introdução

Antes da promulgação da Constituição de 1988, a responsabilidade pela educação infantil recaía exclusivamente sobre as famílias, sem a existência de políticas públicas que regulamentassem essa modalidade de ensino. Com o advento do processo de industrialização e a entrada da mulher no mercado de trabalho, surgiu a necessidade premente de estabelecer instituições que pudessem acolher as crianças, permitindo que suas mães trabalhassem enquanto recebiam cuidados e orientações adequadas. Nesse contexto, profissionais capacitados passaram a desempenhar um papel fundamental, não apenas cuidando das crianças, mas também oferecendo direcionamentos educacionais alinhados às necessidades individuais de cada criança, contribuindo assim para o seu desenvolvimento integral.

A Constituição Federal de 1988 representou um marco importante para a educação infantil no Brasil. Ao inserir artigos que regulamentam essa etapa da educação básica, a Carta Magna ofereceu melhores condições de vida, principalmente para crianças de famílias de baixa renda e para as mães que precisavam trabalhar fora durante o período da industrialização. Embora o

atendimento inicialmente tivesse um caráter assistencialista, a educação infantil passou a desempenhar também uma função educacional, proporcionando melhores condições de desenvolvimento para as crianças e maior tranquilidade para as mães trabalhadoras. Dessa forma, a Constituição de 1988 contribuiu significativamente para a valorização e o fortalecimento da educação infantil no país.

Diante dos avanços conquistados a partir da Constituição de 1988 e das promulgações de novas leis, como a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), ainda existem muitos desafios enfrentados pelos profissionais que atuam na área da educação infantil. Tendo em vista isso, objetivo deste estudo é discutir a importância da educação infantil, seus avanços e retrocessos, e analisar a função do cuidar e do educar, do brincar e da promoção de possibilidades de desenvolvimento da criança. Além disso, busca-se refletir sobre o papel do professor nesse processo, destacando a relevância de sua atuação na formação integral dos indivíduos desde a primeira infância.

É tarefa urgente repensar a formação profissional de todos que trabalham com crianças até seis anos em creches e pré-escolas. A inclusão da creche no sistema de ensino acarretou uma série de debates sobre o que é a função docente e como preparar professores com perfis que respondam adequadamente às diversidades de situações presentes na educação de crianças desde o nascimento, em instituições educacionais [...] e despertam para a necessidade de modificações na formação docente (OLIVEIRA, 2002, p. 23).

Segundo Oliveira (2002), a formação do profissional que atua na educação infantil desempenha um papel crucial no desenvolvimento das crianças em creches. O perfil e a atuação desse profissional são determinantes para o progresso das crianças, tanto em termos educacionais quanto assistenciais. Especialmente no primeiro ano de vida, os alunos da educação infantil enfrentam um ambiente totalmente novo, exigindo um profissional capaz de compreender e facilitar essa transição nas creches e pré-escolas.

O estudo em questão foi embasado em referências bibliográficas com o objetivo de aprofundar o entendimento da educação infantil como um ambiente privilegiado para o desenvolvimento das crianças dos 1 aos 6 anos de idade. Nesse contexto, atividades lúdicas, brincadeiras e jogos desempenham um papel essencial na promoção da sociabilidade, coordenação motora e no desenvolvimento de habilidades e capacidades que serão fundamentais ao longo da jornada educacional da criança.

A análise crítica realizada abordou os avanços e desafios enfrentados pelos educadores na educação infantil, considerando seus métodos, formação e o ambiente de trabalho. Autores como Gomes, Ramos, Sarmento, Angotti e Oliveira, juntamente com pesquisas em emendas constitucionais e na LDB, foram fundamentais para embasar e concluir este estudo. O trabalho resultante certamente contribuirá significativamente para a prática educacional e para o compromisso social que temos com a sociedade.

2. Um breve histórico da Educação Infantil no Brasil

De acordo com Palhares (2007), o direito à educação infantil como política pública é um fenômeno recente no Brasil. Embora ainda não esteja totalmente consolidado, o direito à efetivação e expansão de creches e pré-escolas para todas as crianças é um fato configurado pelo caráter paradoxal entre o reconhecimento da necessidade desses direitos e os obstáculos para sua plena efetivação.

A Constituição Federal de 1988 representou um marco histórico no que se refere aos direitos sociais e às possibilidades de concretização desses direitos. No que tange às políticas de atenção à infância, a Carta Magna inaugurou um momento histórico na educação infantil ao reconhecer a criança como cidadã. Esse reconhecimento foi um passo fundamental para a garantia dos direitos das crianças e para a promoção de políticas públicas voltadas para essa etapa da educação básica.

Com a promulgação da Carta Magna em 1988, emerge e se reconhece o estado de direito do cidadão criança, um novo estatuto social deve e terá que ser desenhado para o cotidiano exigindo investimentos distintos e integrados na consolidação de uma nova ordem social (ANGOTTI, 2006, p. 18).

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu responsabilidades do Estado pela educação infantil em creches e pré-escolas, conforme o artigo 208, inciso IV. Além disso, a Carta Magna assegurou o direito dos trabalhadores (homens e mulheres) de terem assistência gratuita aos seus filhos e dependentes desde o nascimento até os 5 anos de idade, matriculados em creches e pré-escolas, ampliando significativamente o proposto pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) de 1943, de acordo com o artigo 7º, inciso XXV (ANGOTTI, 2006).

No entanto, Fullgaraf (2001) assinala que o princípio da descentralização está atrelado a uma visão reducionista do papel do Estado em relação às políticas públicas, "comprometendo a consolidação do atendimento educacional de qualidade às crianças pequenas, como também a todos os outros níveis de ensino".

Antes da Constituição de 1988, o atendimento à infância era realizado por diversas instituições, como os asilos infantis do século XIX, as creches, as escolas maternais e os jardins de infância, com um caráter predominantemente assistencial. A nova Constituição, em seu texto, legitimou as creches como instituições educativas, reconhecendo os direitos das crianças e das famílias que trabalham de usufruírem de espaços coletivos para os cuidados e educação de seus filhos.

Craidy (2002) afirma que a Constituição de 1988 contribuiu para a confirmação de uma nova doutrina em relação às crianças e às instituições de educação infantil, marcando um importante avanço na garantia dos direitos da infância no Brasil.

Impunha-se, assim, a partir da Carta Constitucional a superação da tradição clientelista e paternalista que marca a história do Estado e da sociedade no Brasil. Foi também a Constituição que, pela primeira vez na nossa história afirmou a cidadania da criança ao estabelecer que ela é sujeita de direito. Definiu ainda, que a creche e a pré-história são direitos não só das crianças, como de seus pais trabalhadores, homens e mulheres, e afirmou a natureza educativa da creche e pré-escola (CRAIDY, 2002, p. 58).

Didonet (2001) ressalta que a educação infantil está centrada nas crianças como sujeitos de educação e expressa em seu objetivo educacional a importância da infância para o desenvolvimento do ser humano. O autor reconhece a relevância do espaço de educação infantil para todas as crianças, pois as instituições "organizam-se para apoiar o desenvolvimento, promover a aprendizagem, mediar o processo de construção, conhecimento e habilidades, por parte da criança", procurando ajudá-la a ir o mais longe possível nesse processo.

No mundo atual, a cidadania passa a ser objeto da dignidade com fundamentos nos direitos da pessoa, ou seja, ela é conquistada e não concedida, promovendo a valorização do sujeito desde o seu nascimento. Nesse contexto, a importância da educação infantil se faz necessária e indispensável para a conquista da cidadania.

De acordo com Oliveira (2002), o rápido avanço no processo de industrialização e a entrada da mulher no mercado de trabalho começaram a gerar os primeiros jardins de infância, frequentados pelos filhos de famílias mais pobres. Esses espaços não

tinham como objetivo educar, mas apenas cuidar, alimentar, higienizar e colocar as crianças para dormir. Ou seja, essas instituições não surgiram para atender às necessidades das crianças, mas sim às demandas do mercado de trabalho, que necessitava da mão de obra feminina.

Ainda existe uma intenção polêmica sobre como está pautada a educação das crianças em creches e pré-escolas. No entanto, nesse contexto, pode-se perceber que a educação é um processo sociocultural e também político. Diante das mudanças que estavam acontecendo, as instituições começaram a se preocupar com o quesito educação, e à frente de tantas lutas, tiveram início os primeiros avanços no que tange às funções da Educação Infantil

É importante mencionar que as escolas infantis no Brasil sofreram, no decorrer dos tempos diferentes mudanças em suas funções, as quais passaram pelo assistencialismo, custódia e privação cultural, até a função educativa. [...] do ponto de vista histórico houve um avanço significativo da legislação quando esta reconheceu a criança como cidadã, como sujeito de direitos, inclusive o direito à educação de qualidade desde o nascimento (GASBARRO, et al, 2011, p. 24).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, reconheceu-se que o acesso à creche é um direito da criança. A Educação Infantil deixou de ser apenas uma divisão assistencialista e passou a ser voltada para o campo educacional, ficando assegurada pela Carta Magna como parte integrante do Sistema de Ensino e das políticas públicas (GASBARRO, 2011).

O reconhecimento da Educação Infantil pela Constituição Federal, de que a criança é um sujeito de direitos e deveres, foi uma grande conquista. Isso alavancou a valorização do reconhecimento que a criança tem em qualquer esfera da sociedade, além de possibilitar o surgimento de vários projetos que favorecem, até os dias atuais, os direitos das crianças e adolescentes, como o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) e o RCNEI (Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil). No entanto, ainda existem problemáticas na legislação e no que se refere à pedagogia, bem como o desafio de vencer a ideia assistencialista, ampliando a visão da criança para além dos aspectos dos cuidados, pois as mesmas têm direitos a serem cuidadas e educadas de forma integradora.

Para Gomes (2009), são muitos os avanços conquistados na Educação Infantil para crianças de 0 a 6 anos de idade por intermédio da Constituição Federal de 1988

e pela LDB de 1996, que reconheceram a criança como sujeito de direito, inclusive o direito de educação de qualidade. Esses avanços representam um marco nas políticas públicas, onde o autor destaca algumas leis que reforçam essa decisão:

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal 8.069/90), que baseada na “Doutrina da Proteção Integral”, buscou garantir e proteger direitos para crianças e adolescentes previstos na CF/88, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, que também reforçou e ampliou essa perspectiva, ao tratar a educação infantil como primeira etapa da Educação Básica e o FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos Profissionais de Educação (GOMES, 2009, p. 46).

Muitas foram as conquistas em relação à Educação Infantil após a Constituição Federal de 1988. No entanto, é necessário ficar atento para que esses avanços sejam ampliados ainda mais. Atualmente, é direito de todos e dever do Estado ofertar uma educação de qualidade, atendendo às especificidades de cada indivíduo, especialmente da educação infantil, por ser a primeira etapa da Educação Básica e, portanto, indispensável para todas as crianças, principalmente a partir de 4 anos de idade, que, de acordo com a Constituição Federal, têm matrícula e permanência obrigatórias em creches e pré-escolas.

De acordo com o artigo 1º da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, as instituições de ensino municipais são obrigadas a ofertar vagas para todas as crianças a partir dos 4 anos de idade. Se os pais não respeitarem ou não cumprirem essa obrigatoriedade da nova legislação, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, podem ser multados com valores que variam de três a vinte salários mínimos ou detenção de quinze dias a um mês.

Segundo Palhares (2007), nessa modalidade de educação, é dever do Estado, com o apoio das famílias e da sociedade, fazer com que a educação infantil faça parte do sistema educacional. Suas funções devem ser permeadas por padrões de qualidade, levando em consideração o saber cultural e o conhecimento de mundo de cada criança até a construção de sua identidade e autonomia.

Para Paschoal e Machado (2009), o trabalho com crianças de educação infantil demanda do professor saberes e competências que devem estar vinculados desde os cuidados básicos e essenciais às crianças até os conhecimentos fundamentais provenientes das diversas áreas do conhecimento. Por meio desses conhecimentos,

o professor deverá propiciar às crianças vivenciarem experiências que lhes forneçam autonomia e práticas sociais concretas e significativas.

Assim, os autores ressaltam que o contexto histórico da educação infantil partindo do movimento europeu, desde a revolução industrial, destacando que

Na Europa, com a transição do feudalismo para o capitalismo, em que houve a passagem do modo de produção doméstico para o sistema fabril, e, conseqüentemente, a substituição das ferramentas pelas máquinas, e a substituição da força humana pela força matriz, provocando toda uma reorganização da sociedade. O enorme impacto causado pela revolução industrial fez com que toda a classe operaria se submetesse ao regime das fábricas e das máquinas. Desse modo essa revolução possibilitou a entrada em massa de mulheres no mercado de trabalho, alterando a forma da família cuidar e educar seus filhos (PASCHOAL E MACHADO, 2009, p. 79).

Com a inserção da mulher no mercado de trabalho, começaram a ser criadas instituições de atendimento às crianças. No início, essas instituições não tinham como objetivo educar, mas sim cuidar da alimentação, higiene e outros cuidados básicos que toda criança necessita. No entanto, com o passar dos tempos, as famílias passaram a reivindicar maiores atendimentos, como cuidados com a saúde e educação, questões que foram aos poucos aceitas pelos donos das fábricas que concediam certos benefícios sociais, mas apenas com o objetivo de discipliná-las.

À medida que a inserção da mulher no mercado de trabalho ia crescendo, a procura pelas instituições infantis também aumentava. Isso levou a um aumento nos movimentos femininos a favor de creches e pré-escolas que favorecessem todas as mulheres mães trabalhadoras, independentemente das condições sociais. Essa demanda culminou no aumento do número de instituições mantidas e geridas pelo poder público, que passaram a oferecer serviços mais amplos e de melhor qualidade para as crianças e suas famílias.

Segundo Kramer (1995), o atendimento às crianças pobres no discurso do poder público era concebido de forma compensatória, partindo da visão da infância, visto que as classes mais pobres eram consideradas como carentes, deficientes e inferiores ao padrão estabelecido socialmente, devido a isso, a educação das crianças das diferentes classes sociais acontecia de forma diferente, uma vez que,

“(...) as crianças das classes menos favorecidas eram atendidas com propostas de trabalho que partia de uma ideia de carência e deficiência, as crianças das classes sociais mais abastadas recebiam

uma educação que privilegiava a criatividade e a sociabilidade infantil (KRAMER apud PASCHOAL E MACHADO, 2009, p. 84).

A posição da sociedade em relação à educação infantil era bastante diferenciada: as crianças pobres eram atendidas de forma desigual em comparação às demais. Os avanços em torno da educação infantil, principalmente no Brasil, ocorreram de forma lenta e precária, tendo em vista que o conhecimento e a definição de infância e criança não eram bem consolidados. A criança era tida como um ser sem muita importância, sem valor profundo de ser humano. Consequentemente, poucas eram as pessoas que compreendiam e defendiam o verdadeiro sentido da Educação Infantil, que viam nessa modalidade educacional a importância para o desenvolvimento integral da criança pequena nos aspectos sociais, físicos, cognitivos, entre outras finalidades.

As conquistas e avanços da Educação Infantil não aconteceram sem conflitos, discussões e reflexões. Foi preciso a luta e reivindicação, principalmente das mães operárias, e, ao longo do tempo, o engajamento de muitas esferas da sociedade civil uniram-se em favor do trabalho e atendimento de todas as crianças, independentemente de sua posição social. Essa luta resultou na regulamentação, na legislação brasileira, do direito da criança à educação de qualidade desde a sua existência.

De acordo com Paschoal e Machado (2009), a luta pela garantia e efetivação da educação infantil na legislação brasileira levou muitos anos para se concretizar e tornar-se conhecida como o direito da criança pequena.

(...) até meados do final dos anos setenta, pouco se fez em termos de legislação que garantisse a oferta desse nível de ensino. Já na década de oitenta, diferentes setores da sociedade, como organizações não governamentais, pesquisadores na área da infância, comunidades acadêmicas, população civil e outras, uniram forças com o objetivo de sensibilizar a sociedade sobre o direito da criança a uma educação de qualidade desde o nascimento. Do ponto de vista histórico foi preciso quase um século para que a criança tivesse garantido seu direito à educação na legislação, foi somente com a Carta Constitucional de 1988 que esse direito foi efetivamente reconhecido (PASCHOAL E MACHADO, 2009, p. 85).

Sendo assim, é muito importante e relevante que a luta por uma educação de qualidade as crianças não seja apenas um reconhecimento na legislação e nos documentos legais, mas uma prioridade de toda a sociedade, tendo em vista que essa

modalidade de ensino é responsabilidade não apenas dos poderes públicos, mas da sociedade como um todo, devendo, portanto, ser assumida por todos os cidadãos.

3. A importância do brincar na educação infantil

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI (1998), a criança é um ser em constante fase de crescimento, capaz de agir e descobrir capacidades e habilidades no decorrer de todas as etapas de seu desenvolvimento. As crianças apresentam também limitações e potencialidades que podem ser agilizadas ou retrocedidas de acordo com o ambiente em que convivem, pois cada fase de seu desenvolvimento exige a interferência de outras pessoas que possam contribuir de forma positiva para seu desenvolvimento integral.

Crateau (1995) afirma que o brincar contribui de forma positiva para o bom desenvolvimento da criança em todas as etapas e campos, pois ajuda na coordenação motora desde o primeiro mês de vida, possibilitando descobertas de potencialidades. O ato de brincar desperta a curiosidade, o raciocínio lógico, a interação, a socialização e o lúdico, contribuindo significativamente para o aprendizado da criança em todos os critérios de convívio social, pessoal, familiar e educacional.

A criança é um ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas. Tem desejo de estar próxima às pessoas e é capaz de interagir e aprender com elas de forma que possa compreender e influenciar seu ambiente. Ampliando suas relações sociais, interações e formas de comunicação, as crianças sentem-se cada vez mais seguras para se expressar (BRASIL, 1998, p. 21).

Para Kishimoto (2001), a criança é um sujeito histórico e sua infância nasce no tempo, no espaço social e de acordo com a cultura onde vive. Nesse processo de se associar ao meio em que a criança vive, acontece uma aprendizagem significativa, da qual se destacam o brincar, o modo de agir, o respeito e a sociabilidade com o outro e com o meio. Nessa sequência, a criança compreende as diferenças e semelhanças em cada ação e em cada pessoa com quem convive.

As brincadeiras favorecem o crescimento e desenvolvimento da criança, tornando-a mais confiante na descoberta de suas capacidades e decisões. Além disso, contribuem para a socialização e o respeito ao outro, permitindo que a criança

compreenda a importância que ela representa no espaço onde vive, seu papel no meio social, seus deveres com o meio e seus direitos sociais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 9394/96) intitula a instituição de ensino infantil que atende crianças de 0 a 3 anos de idade como creche, e pré-escola a instituição que atende crianças de 4 a 5 anos de idade. De acordo com o art. 30, "A Educação Infantil será oferecida em: I- creches ou entidades equivalentes, para crianças de até 3 anos de idade" (BRASIL, 1996).

As crianças que frequentam creches aprendem a compartilhar o espaço, os brinquedos e até seus sentimentos. Nesta primeira etapa, a educação não está voltada para conteúdo ou conhecimentos formais, pois nessa fase a educação infantil atua sobre a interação, a brincadeira e os jogos infantis, possibilitando que as crianças aprendam a se relacionar com outras crianças, criem suas próprias experiências e passem a ter privacidade.

De acordo com o RCNEI (1998), o atendimento nas creches deve ser realizado em educação infantil que se disponha à realização de cuidados com as crianças no brincar, jogar e na socialização com os demais, proporcionando um ambiente lúdico para que a criança sinta segurança e desenvolva sua criatividade de forma prazerosa e confiante. Além disso, deve fazer uso de brinquedos e materiais suficientes e variados, adequados à faixa etária das crianças.

O desenvolvimento da identidade e da autonomia estão intimamente relacionados com os processos de socialização. Nas interações sociais se dá a ampliação dos laços afetivos que as crianças podem estabelecer com as outras crianças e com os adultos, contribuindo para que o reconhecimento do outro e a constatação das diferenças entre as pessoas. Isto pode ocorrer nas instituições de educação infantil que se constituem, por excelência, em espaços de socialização pois propiciam o contato com os adultos e crianças de várias origens socioculturais, de diferentes religiões, etnias, costumes, hábitos e valores (BRASIL, 1998, p. 11).

Ainda segundo o RCNEI, na pré-escola, o uso de atividades como pinturas, músicas, contação de histórias, oficinas de desenhos e jogos lúdicos que envolvam atividades com o corpo são indispensáveis nessa etapa da escolarização. Um espaço amplo, bem higienizado, organizado, de fácil acesso e que ofereça segurança para a criança é de suma importância.

É importante que as crianças da educação infantil convivam em ambientes nos quais possam manipular objetos com segurança e interagir com outras crianças em

brincadeiras e atividades lúdicas. Esse processo gera aprendizado e comunicação de forma lúdica, auxiliando na reflexão, autonomia, criatividade e socialização com o outro. Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade, autonomia e socialização.

A criança, ao brincar, analisa sua realidade, percebe a cultura e o meio onde está inserida, discute regras e papéis sociais, aprende a conhecer, fazer, conviver com as diferenças, respeitar o outro e desenvolver sua autoconfiança, curiosidade, linguagem e pensamento. O brincar é parte integrante da vida de todos em todas as épocas e culturas, pois é por meio das brincadeiras que criamos ambientes mais lúdicos, dinâmicos e prazerosos, possibilitando o gosto e a adaptação em qualquer ambiente. Portanto, o brincar é indispensável no início da escolarização e durante todo o processo de aprendizagem ao longo da vida estudantil.

O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira, faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória e a imaginação. Amadurecem também, algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização de experimentação de regras e papéis sociais (BRASIL, 1998, p.22).

Brincar, funciona como um cenário no qual as crianças tornam-se capazes não só de imitar a vida como também de transformá-la. A ação do brincar permite que as crianças formem conceitos, selecionem ideias, percepções e se socializem com maior facilidade e autonomia. Ao brincar, especialmente em grupo com outras crianças, elas desenvolvem habilidades psicomotoras, físicas, afetivas, cognitivas e emocionais, além de expressar seus sentimentos, aprender, construir, explorar, pensar, sentir, reinventar e se movimentar, aspectos fundamentais para o desenvolvimento físico, social e escolar.

Para Kishimoto (2001), ao fantasiar, as crianças revivem angústias, conflitos, alegrias, desafios e superações, deixando de lado a sujeição às ordens e exigências dos adultos, inserindo-se na sociedade e assimilando valores, leis, regras, hábitos, costumes, princípios e linguagens. O lúdico é considerado uma atividade prazerosa por sua capacidade de absorver a criança de forma única, intensa e total, permitindo a expressão da personalidade da criança e proporcionando a oportunidade de se conhecer melhor.

Enquanto a criança brinca, sua atenção está concentrada na atividade em si e não nos resultados ou efeitos. Segundo Kishimoto (2001), "É no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral; e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu" (WINNICOTT, 1975, p. 80). Durante o brincar, as crianças estabelecem vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis. No lúdico, as crianças transformam os conhecimentos prévios em conceitos gerais com os quais brincam, construindo seu próprio mundo, evoluindo seus pensamentos e integrando-se na sociedade.

Brincar constitui-se dessa forma, em uma atividade interna das crianças, baseado no desenvolvimento da imaginação e na interpretação da realidade, sem ser ilusão ou mentira. Também se tornam autoras de seus papéis, escolhendo, elaborando e colocando em prática suas fantasias e conhecimentos, sem a intervenção direta do adulto, podendo pensar a solucionar problemas de forma livre das pressões situacionais da realidade imediata (BRASIL, 1998, p. 23).

Assim, brincar é a fase mais importante do desenvolvimento humano. Por ser a auto ativa representação do interno, ocorre a representação de necessidades e impulsos internos, assim, fica claro que o brincar para a criança não é apenas uma questão de diversão, mas também de educação, construção, socialização e desenvolvimento de suas potencialidades (GOMES, 2009).

3.1. O papel do professor de Educação Infantil

O professor de educação infantil ainda acentua sua função aos aspectos dos cuidados e proteção à criança, vinculado à inserção social relacionada à assistência e ao amparo da sociedade perante a criança. Atualmente, em muitas situações, o papel do professor de educação infantil se vincula apenas aos aspectos de cuidados, proteção e amparo, em detrimento dos aspectos educacionais, do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança. Isso mostra que ainda persiste um reflexo do caráter assistencialista nessa etapa da educação (KRAMER, 2005).

O autor acredita que o cuidado não pode ser concebido como especificidade da educação infantil, limitando-se aos hábitos de higiene, saúde e proteção, mas como algo mais amplo. O cuidar é um ofício exercido desde a Educação Infantil até a

Universidade, desde a criança até o jovem e o adulto, e pode ser compreendido como uma tarefa que abrange as duas dimensões, não devendo, portanto, tornar-se uma dicotomia.

É necessário que os profissionais de Educação Infantil tenham concretamente a compreensão da especificidade do exercício docente, com um sólido entendimento do papel do professor, especialmente no caso da educação infantil, onde se está trabalhando com estudantes iniciantes que necessitam muito mais de contribuição na organização de conhecimentos do que apenas de cuidados e proteção.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para a Educação Infantil (2010), a compreensão do docente não se consolida apenas na formação inicial e continuada, mas durante as sucessivas reconstruções da sua identidade pessoal e profissional, da reflexão crítica sobre a profissão e a prática social exercida no ofício, além de saberes, atitudes, caracteres e valores presentes nas experiências individuais. Torna-se significativo o saber e o fazer educativo.

O trabalho pedagógico com Educação Infantil demanda dos profissionais saberes e competências vinculados desde os cuidados básicos e essenciais à criança até os conhecimentos fundamentais provenientes das diversas áreas do conhecimento. Por meio desses conhecimentos, os professores deverão propiciar que a criança vivencie experiências que lhe forneçam autonomia e práticas sociais concretas e significativas (BRASIL, 1996).

É irrelevante falar de Educação Infantil sem mencionar a formação profissional que atua nesse nível de ensino, uma vez que a formação é um dos principais assuntos discutidos dentro das temáticas relacionadas aos cuidados e à educação das crianças de 0 a 6 anos de idade. É na formação do professor de educação infantil que se veem os maiores desafios dessa modalidade de ensino, pois, na maioria das vezes, o cumprimento das leis que regem esses profissionais não se faz em realidade concreta. O importante não é somente o acesso da criança na instituição de ensino, mas também a sua permanência nesse espaço e seu desenvolvimento motor e cognitivo (BRASIL, 1996).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

A formação de docente para atuar na educação básica, far-se-á em nível superior em curso de Licenciatura de graduação plena em Universidades e Institutos Superior de Educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil. [...] (BRASIL, 1996, p. 62).

Assim, pode-se perceber que, até pouco tempo atrás, não se tinha a necessidade de uma graduação para trabalhar com crianças em creches e pré-escola, ou seja, nem mesmo uma formação inicial era exigida do professor dessa modalidade. No entanto, com as transformações da sociedade e a implementação de novas tecnologias, surgiram novas perspectivas de educação infantil e mudou-se o panorama dos profissionais que desejam ingressar no trabalho com educação infantil. Agora, torna-se obrigatória uma formação de nível superior para atuar como professor em creches e pré-escola.

Kuhlmann (1998) destaca que, para trabalhar com educação infantil, é necessário conhecer as representações da infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais e reconhece-las como produto da história. Isso significa que é preciso compreender o desenvolvimento da criança, suas especificidades, planejar rotinas que tenham como objetivo alcançar as necessidades e realidade de cada criança, promovendo na mesma a segurança e a confiança em suas capacidades e limitações. Dessa forma, a criança pode sentir-se bem consigo mesma e com o outro, havendo uma aprendizagem prazerosa e significativa.

A concepção de educação infantil está norteada por padrões de equidade e qualidade que possam atender às crianças para a construção de sua autonomia. Isso é alcançado promovendo situações significativas de aprendizagem para a conquista do desenvolvimento de habilidades cognitivas, psicomotoras e socioafetivas de cada criança.

Com o objetivo de auxiliar as práticas educativas de qualidade o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil descreve que

Cabe ao professor a tarefa de individualizar as situações de aprendizagem oferecidas às crianças, considerando suas capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas, assim como os conhecimentos que possuem dos mais diferentes assuntos e suas origens socioculturais diversas. Isso significa que o professor deve planejar e oferecer uma gama variadas de experiências que responda simultaneamente, as demandas dos grupos e as individualidades de das crianças (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL, 1998, p. 32).

O Referencial Curricular Nacional (1998) destaca a importância do profissional de Educação Infantil estar preparado para organizar, ampliar atividades, intervir e

contribuir no conhecimento prévio da criança, compreendendo suas capacidades singulares e limites. Nesse sentido, é fundamental e obrigatória a graduação em nível superior para que esse profissional compreenda, na teoria e na prática, o processo de desenvolvimento da criança no tempo e no espaço em que vive.

Segundo Gomes (2009), a distância entre teoria e prática vivenciada atualmente por muitas instituições de educação infantil revela divergências significativas. Muitos profissionais não reconhecem plenamente as capacidades das crianças e tendem a protegê-las mais do que a contribuir para seu desenvolvimento. Essa postura, de forma inconsciente, cria uma barreira entre o desenvolvimento das capacidades infantis e o excesso de proteção, o que pode prejudicar a criança, minando sua confiança e segurança em suas próprias habilidades.

[...] à medida que a leitura do referencial vai nos remetendo àquela infância desejada, rica em estímulos, pertinente quanto à educação do vínculo do educador com a criança, e vai nos seduzindo, transportando, remetendo para a criança idealizadas, ele nos afasta da maioria das creches brasileiras, desconhecendo ou ocultando parte dos conhecimentos anteriores, sistematizados e divulgados. Nossa realidade é ainda um tanto distante. Por um lado, temos um quadro de educadores pouco qualificados e, por outro, para efeito de ilustração, temos um quadro de pais e mães oprimidos, pouco participativo na dinâmica das instituições e que antes de tudo, necessitam de creches como um equipamento, não “podendo” reconhecê-la como um direito, mas aceitando-a como um favor (PALHARES, 2007, p. 9/10).

De acordo com o autor, percebe-se a necessidade de profissionais qualificados para trabalhar com educação infantil, uma vez que essa modalidade de ensino é a base para toda a vida acadêmica de todas as pessoas. Portanto, exige um trabalho pautado em critérios teóricos e práticos que atendam às necessidades individuais de cada criança.

Para trabalhar com crianças de 0 a 6 anos de idade, é essencial, além da graduação, ter flexibilidade no planejamento, avaliar resultados, compartilhar ideias e dúvidas com as famílias, e criar um vínculo de amizade com a criança para transmitir confiança. Isso ressalta a importância de uma formação contínua (CRAINDY, 2002).

A formação do professor de educação infantil deve ser reflexiva sobre a prática pedagógica, permitindo que esses profissionais compartilhem saberes e experiências, atentando para as diferentes formas como a criança manifesta seus gostos e desgostos, e como o professor pode interferir positivamente nesse processo (PALHARES, 2007).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), a proposta de ensino nessa modalidade deve estar permeada pelos princípios éticos, políticos e estéticos, representando um desafio para os educadores do século XXI. É essencial considerar que a criança constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentido sobre a natureza e a sociedade onde vive, produzindo cultura e conhecimentos diversos. O professor deve intermediar, contribuir e organizar todo esse processo em cada fase da criança, percebendo os limites e o tempo necessário que cada uma precisa em seu desenvolvimento, pois, apesar de ser construído no coletivo, cada criança aprende de forma individual e ao seu tempo em cada etapa de sua aprendizagem.

4. Considerações Finais

Diante do exposto, conclui-se que o surgimento da Educação Infantil no Brasil, seus avanços e conquistas, tiveram êxito através das reivindicações da sociedade. Impulsionados pelas necessidades e pelos direitos à educação de crianças, a sociedade iniciou uma luta que teve sucesso e vem tomando proporções positivas ao longo do tempo.

As conquistas no processo de desenvolvimento escolar das crianças no Brasil, tanto em creches quanto em pré-escolas, foram adquirindo, embora de forma lenta, um melhor desenvolvimento educacional para crianças de 0 a 6 anos de idade. Esse fator é comprovado pelo avanço educacional e pelas descobertas de capacidades em crianças que antes não tinham essas oportunidades.

O trabalho com o lúdico e com jogos educativos é um método muito válido para o desenvolvimento físico e social das crianças, além de ser um fator motivador para a participação em todas as aulas e para o desenvolvimento da autoestima e da sociabilidade, aspectos muito importantes para a descoberta de capacidades.

Vale ressaltar que os professores de educação infantil estão cada dia mais atentos para inovar e conquistar espaço em creches e pré-escolas com muito mais autonomia e segurança, pois atualmente a maioria são graduados e podem contribuir melhor com o desenvolvimento da criança em todos os critérios, especialmente o educacional.

Desta forma, constatou-se no estudo dessa temática o quanto a educação infantil já avançou no Brasil e o quanto ainda precisa ser consolidada como uma modalidade indispensável para a vida acadêmica de qualquer pessoa. Esse fator merece atenção para que se possa ter um ensino infantil com maior qualidade, atendendo a todas as crianças independentemente de posição social ou racial.

Referências Bibliográficas

ANGOTTI, M. **Educação Infantil: para que, para quem e por quê**. Campinas: Alínea, 2006.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/conanda/declara.htm>>. Acesso em 22 de novembro de 2020.

BRASIL, **LDB. Lei 9394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em 8 de dezembro de 2020.

_____, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **RNCEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CRAINDY, C. M. **A Educação da Criança de 0 a 6 anos: o embate, assistência e educação na conjuntura nacional e internacional**. In: MACHADO, M. L. A. de. (Org.). Encontro e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez, 2002.

CRATEAU, J. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1995.

DIDONET, V. **Creche: a que veio...para onde vai...** Em Aberto (Brasília, DF), v. 18, n. 73, p. 11-18, jul. 2001.

FULLIGRAF, J. B. G. **A infância de papel e o papel da infância**. Florianópolis, 2001, 141, f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.

GASBARRO, A. L. M. **Estrutura e Organização da Escola de Educação Infantil**. São Paulo, SP: Sol, 2011.

GOMES, M. O. **Formação de professores na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

KISHIMOTO, T. M. **Educação infantil integrando pré-escolas e creches na busca da socialização da criança**. In. VIDAL, D. G. Brasil 500 anos: tópicos em história da educação. São Paulo: Edusp, 2001.

KRAMER, S. (Org.). **Infância e Educação infantil**. Campinas, Papirus, 2005.

KUHLMANN J., M. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

OLIVEIRA, Zilma Ramos. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo. SP: Cortez, 2002.

PALHARES, M. S.; MARTINEZ, C. M. S. **A Educação Infantil**: uma questão para o debate. Em: A. L.G. de FARIA; M. S. PALHARES. (orgs.) Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados – FE/UNICAMP; Florianópolis: UFSC; São Carlos: UFSCar, 1999. p.5-18.

PASCHOAL, J. D.; MACHEDO, M. C. G. A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR Online**, n 33, p. 78-95, 2009.

SARMENTO, M. J. **As crianças e a infância definindo conceitos e delimitando o campo**. In. PINTO, M. SARMENTO, M. J. As crianças: contexto e identidades. Braga: centro de estudo da criança da Universidade de Minho, 1997.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1975.



Capítulo 2

**PSICOMOTRICIDADE NA FORMAÇÃO DE
ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM
ESTUDO DE CASO**

Kayryana da Silva Sousa Lira Lemos

Thuanny Mikaella Conceição Silva

Joyce Vieira de Sousa

Mirna Albuquerque Frota

Shearley Lima Teixeira

Lucas Venícius Silva Cavalcante

Ricardo de Oliveira Ramalho

Antônio Veimar da Silva



PSICOMOTRICIDADE NA FORMAÇÃO DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO

Kayryana da Silva Sousa Lira Lemos

Thuanny Mikaella Conceição Silva

Joyce Vieira de Sousa

Mirna Albuquerque Frota

Shearley Lima Teixeira

Lucas Venícius Silva Cavalcante

Ricardo de Oliveira Ramalho

Antônio Veimar da Silva

1. Introdução

Para garantir um processo de aprendizagem eficiente e satisfatório, é fundamental uma estrutura sólida em Educação Psicomotora. O desenvolvimento infantil começa de maneira ampla e gradualmente se torna mais específico. No entanto, se não houver incentivo adequado, podem surgir dificuldades de aprendizagem, frequentemente associadas a deficiências no desenvolvimento psicomotor. Com o suporte e estímulo adequados para superar essas dificuldades, as crianças podem alcançar conquistas significativas que impactam positivamente sua vida emocional e intelectual.

A Educação Psicomotora é baseada em uma visão holística do indivíduo, integrando interações cognitivas, sensoriomotoras e psíquicas para entender as capacidades de ser e se expressar. Revela-se que, através do movimento e dentro de um contexto psicossocial, a criança desenvolve muitas de suas características sociais e pessoais. Ela engloba um conjunto de conhecimentos psicológicos, fisiológicos, antropológicos e relacionais que, utilizando o corpo como mediador, visam facilitar a integração do sujeito consigo mesmo e com o mundo dos objetos e outros indivíduos.

A psicomotricidade é reconhecida como um campo transdisciplinar que explora as interações e influências recíprocas entre o psiquismo e a motricidade, segundo Fernandes e Filho (2023). Desta forma, a educação psicomotora é vista como fundamental na educação infantil, condicionando quase todos os aprendizados na fase pré-escolar. Ela é crucial para ajudar a criança a desenvolver consciência corporal, lateralidade, orientação espacial, gestão do tempo e coordenação motora eficiente.

Portanto, é recomendável que a educação psicomotora seja introduzida desde os primeiros anos de vida da criança e conduzida com perseverança, o que pode prevenir desajustes difíceis de corrigir mais tarde. Através de atividades que utilizam movimentos espontâneos e posturas corporais, esta abordagem educativa pode enriquecer significativamente a formação da imagem corporal, que é central para o desenvolvimento da personalidade. Denche-Zamorano et al. (2022) argumentam que a educação psicomotora é uma formação básica essencial para todas as crianças, independentemente de terem limitações ou não.

A psicomotricidade possui uma dupla finalidade essencial: assegurar o desenvolvimento funcional da criança, respeitando suas capacidades individuais, e apoiar o desenvolvimento afetivo, incentivando-a a expandir suas interações e a alcançar um equilíbrio emocional por meio da interação com o ambiente humano. Utilizando os princípios da psicomotricidade tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental, pode-se também aproveitar os benefícios da Psicocinética. Esta abordagem assume a forma de uma educação psicomotora verdadeira, baseada no entendimento das leis do desenvolvimento e visa qualificar a ação educativa de maneira global e integradora.

Na idade escolar, a educação psicomotora deve ser, acima de tudo, um processo ativo de interação com o ambiente. O suporte educativo proveniente dos pais e do ambiente escolar não deve focar apenas no ensino de comportamentos motores específicos, mas sim permitir que a criança desempenhe sua função de ajustamento, seja de forma individual ou em grupo. Com isso, o objetivo deste trabalho é destacar a importância e a eficácia da psicomotricidade no desenvolvimento infantil, apresentando as melhores práticas para sua implementação.

2. O que é psicomotricidade

O termo Psicomotricidade é utilizado para pontuar uma concepção de movimento organizado e integrado, em função das experiências vividas pelo sujeito, cuja ação é resultante de sua individualidade, sua linguagem e sua socialização.

Há, também, a definição de acordo com Oliveira (2013) que define a psicomotricidade como a ciência que estuda o ser humano através de seu corpo em movimento e suas interações internas e externas. Este campo de estudo é ancorado em três premissas básicas: movimento, intelecto e afeto, e mantém uma relação intrínseca com o processo de aprendizagem infantil.

Esse termo surgiu de acordo com Jobim (2008), inicialmente do discurso médico, que destacava a necessidade de entender as estruturas cerebrais e classificar fatores patológicos. Ao longo do tempo, o escopo da psicomotricidade expandiu-se, evoluindo de estudos neurológicos para incluir pesquisas sobre comportamento e desenvolvimento motor.

Por muito tempo, a psicomotricidade foi explorada por diversos autores como uma área predominantemente relacionada à saúde física do indivíduo. Com o aprofundamento dos estudos, ela evoluiu significativamente, estabelecendo-se como uma disciplina específica e autônoma (SILVA, 2013). No entanto, houve um atraso no Brasil em valorizar as pesquisas pedagógicas e psicológicas sobre o assunto. Conforme Oliveira (2013), profissionais estrangeiros foram frequentemente convidados para oferecer palestras de capacitação a professores de diversos níveis educacionais.

Essa iniciativa contribuiu para o avanço dos estudos na área, ao ponto de se reconhecer a distinção entre a postura reeducativa e a terapêutica, valorizando assim os aspectos emocionais e afetivos nas intervenções psicomotoras.

Segundo Oliveira (2013), em 1977 é fundado o GAE, Grupo de atividades Especializadas, que veio promover a partir de 1980 vários encontros nacionais e latino-americanos sobre psicomotricidade.

Assim, vale destacar que:

O Primeiro Encontro nacional de Psicomotricidade foi realizado em 1979. O GAE é responsável pela parte clínica e o ISPE, Instituto Superior de Psicomotricidade e Educação, destinado a formação de

profissionais em psicomotricidade, se dedica ao ensino de aplicações da psicomotricidade em áreas de saúde e educação (SILVA, 2013).

Em seus estudos Fonseca (1988) comenta que a psicomotricidade é concebida e tida como a integração superior da motricidade, produto de uma relação inteligível entre a criança e o meio.

Para estudiosos como Le Boulch (2001) e Chauzaud, (1987) a educação psicomotora é uma educação global que, quando associado aos potenciais intelectuais, afetivos, sociais e motores da criança, dá-lhe segurança, equilíbrio e permite o seu desenvolvimento, organizando corretamente as suas relações com os diferentes meios nos quais deve evoluir. Sendo a psicomotricidade, inicialmente, sendo determinada como uma organização funcional da conduta e da ação; sendo correlacionada à diversos tipos de práticas da reabilitação gestual.

De acordo com Lorenzon (1995) a psicomotricidade é necessária para a prevenção e tratamento de determinados problemas, com a finalidade de conseguir o máximo do potencial dos alunos, não só motor, bem como em outros aspectos da personalidade, que se inter-relacionam.

3. A importância da psicomotricidade na infância

Ao se estimular o desenvolvimento motor, psicomotor, cognitivo, afetivo da criança nos anos iniciais da educação, deve-se destacar a extrema importância para que o mesmo não venha a ter grandes dificuldades quando adulto (SILVA, 2013). Há diversas situações que o desenvolvimento psicomotor da criança pode estar comprometido desde o nascimento com baixo peso até as que apresentam obesidade infantil. Cabendo, assim, a um grupo de profissionais que possam ajudar a criança na superação desses obstáculos.

Nos estudos conduzidos por Fonseca (2008), foi aplicada a Escala de Desenvolvimento Motor (EDM) em alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I. Os resultados destacaram a relevância da quantidade de atividade física praticada pelas crianças, tanto em casa quanto fora dela. A pesquisa apontou também como a intervenção de profissionais de Educação Física e dos pais em casa pode influenciar positivamente no desenvolvimento motor das crianças. É importante ressaltar o papel significativo do educador físico nos anos iniciais, auxiliando os alunos a adquirirem

habilidades motoras com maior facilidade e a executarem os movimentos de maneira correta.

Quando aplicada na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental I, a Educação Psicomotora serve como uma ação preventiva, pois fornece estímulos essenciais e auxilia no desenvolvimento de habilidades que terão impacto ao longo da vida do indivíduo (MANEIRA; GONÇALVES, 2015).

De acordo com Goretti (1994), a Educação Psicomotora teve origem na França, sendo Jean Lê Boulch, um professor de Educação Física, um dos seus precursores na década de 1960. Já nessa época, o objetivo era promover o desenvolvimento global do indivíduo através dos movimentos, buscando prevenir distúrbios de aprendizagem. Destaca-se, assim, que as atividades psicomotoras já eram reconhecidas por seu potencial de contribuir não apenas para o desenvolvimento motor, mas também para os aspectos afetivo e cognitivo.

Quando a Educação Psicomotora é trabalhada com qualidade desde os primeiros anos de vida, que é considerada uma das fases cruciais do desenvolvimento humano, esta técnica pode vir a prevenir dificuldades de aprendizagens (MANEIRA; GONÇALVES, 2015). A criança quando recebe vários estímulos passa a realizar mais conexões cerebrais, e ao chegar à fase da alfabetização, por exemplo, já possuirá uma gama de capacidades desenvolvidas, precisando apenas de aprimoramento e aprofundamento, o que acaba tornando um aprendizado como um todo mais linear e integrado (SABINO et al, 2018).

Ao considerar as dificuldades enfrentadas por crianças na sala de aula, observa-se que estas frequentemente se manifestam como um desafio significativo para o desenvolvimento do processo de ensino. Atualmente, professores se deparam com salas de aula heterogêneas, onde alguns alunos lutam para internalizar ou absorver conhecimentos devido a dificuldades de aprendizado, enquanto outros já dominaram o material e aguardam novos conteúdos. Assim, torna-se essencial que o docente saiba manejar essas diversas realidades educacionais (MANEIRA; GONÇALVES, 2015).

Além disso, quando um indivíduo participa de atividades físicas direcionadas e planejadas por um professor, o cérebro tende a internalizar conceitos essenciais de maneira mais eficiente, o que é crucial para o desenvolvimento completo de suas capacidades motoras e intelectuais (FONSECA, 1995b, p. 150).

4. Materiais e métodos

O presente estudo foi realizado por meio de entrevistas feitas com dois professores da educação infantil, atuantes em uma escola de ensino infantil e fundamental, localizada na cidade de Picos Piauí.

Foram feitas perguntas pertinentes a tema abordado inicialmente por pesquisas feitas em artigos e/ou trabalhos científicos publicados em periódicos nacionais relevantes, disponíveis para consulta embase de dados, tais como, scielo, google acadêmico, EFdeportes, acervo do UniCEUB. As palavras: psicomotricidade, Educação Infantil, criança e brincar, desenvolvimento motor, foram utilizados como chave de pesquisa para este estudo foi realizada uma leitura exploratória dos materiais bibliográficos pesquisados, logo ocorreu uma seleção do material, verificando a relevância dos achados.

O processo de leitura dos materiais foi finalizado por meio de uma leitura interpretativa objetivando relacionar a temática proposta com o objetivo da pesquisa, possibilitando a construção de ideias próprias, bem como a relação com os resultados obtidos por meio das entrevistas.

5. Resultados e discussões

Como forma de elucidar o que foi visto anteriormente, realizaram-se entrevistas com duas professoras do ensino infantil, afim de registrar suas respostas a partir de temáticas em estudo.

Quanto a primeira pergunta: De que forma você percebe sua contribuição no desenvolvimento social, pessoal e motor de seus alunos?

A Professora 01 destaca: "Meu papel envolve contato direto em classe, estimulando os alunos a se tornarem pensadores críticos e conscientes do mundo ao seu redor. Integro atividades que engajam mente e corpo e dedico tempo para entender a história de cada um, ajudando-os a desenvolver seus potenciais".

Já a Professora 02 enfatiza: "Ensinar é uma atividade nobre e transformadora. Como educadores, possuímos qualidades que nos permitem influenciar positivamente nossos alunos, incentivando-os a descobrir suas capacidades e a sonhar. O ato de ensinar envolve permitir que os alunos caminhem com as próprias pernas, explorando seus atributos ocultos".

Ambas as professoras reconhecem a importância do seu papel no desenvolvimento social dos alunos. Elas entendem que, dependendo do contexto do aluno, a influência do professor é crucial. A conscientização sobre seu impacto como influenciadores é fundamental para definir o tipo de influência que exercerão na vida dos alunos.

Na questão 2: Qual a relevância da psicomotricidade em suas aulas? Observa-se respostas distintas e interessantes das duas professoras, como segue.

A professora 01 discorre que "A psicomotricidade é fundamental, pois através de atividades lúdicas em sala de aula, os alunos podem desenvolver capacidades ocultas. Eles melhoram suas habilidades sociais, criatividade, imaginação e até a gesticulação durante conversas".

Já a professora 02 ressalta que "O jogo e a brincadeira não só proporcionam prazer e satisfação, mas também são meios importantes para a socialização e aprendizagem. As crianças expressam sentimentos e emoções significativos durante essas atividades".

As respostas das professoras ecoam os achados de pesquisas anteriores, como as de Barbieri (2019) e Maneira e Gonçalves (2015), ressaltando a importância das atividades lúdicas que utilizam a psicomotricidade para o desenvolvimento socioemocional e físico-motor dos alunos. A valorização dessas atividades na educação é evidenciada pela maneira como transformam o 'tempo de brincar' em uma ferramenta crucial para o desenvolvimento integral do aluno.

No terceiro questionamento: Quais os métodos utilizados em suas aulas, nos últimos anos, que mais elevaram os resultados da turma no que se refere ao desenvolvimento intelectual, moral, social e motor? as professoras destacam um alinhamento em suas respostas como segue.

A professora 01, destaca que "Os métodos que adotamos incluem aprendizagem por experimentação, desafios e jogos. Essas técnicas, que exploram a ludicidade e a psicomotricidade, são cruciais para um desenvolvimento integral do aluno".

A professora 02, completa dizendo assim: "Utilizamos conteúdos variados como vídeos, textos e áudios, complementados por recursos tecnológicos. As atividades são aprofundadas com exercícios, trocas de experiências entre turmas e movimentação corporal, para reforçar o aprendizado".

As estratégias mencionadas pelas professoras destacam a importância de métodos inovadores e interativos no ensino, que se adaptam às necessidades dos alunos. Essas abordagens são alinhadas com estudos como o de Rossi (2012), que enfatiza o valor da psicomotricidade e da integração de métodos dinâmicos como essenciais para o desenvolvimento qualitativo dos estudantes.

Na quarta e última pergunta: qual a importância, na vida docente, das formações acadêmicas? Observa-se um complemento nas respostas das professoras.

A professora 01 enfatiza que "A formação acadêmica é essencial para manter os docentes atualizados com as rápidas mudanças nos métodos pedagógicos e inovações tecnológicas, garantindo uma educação adaptada às novas demandas", enquanto a professora 02, complementa falando que "A atualização constante é crucial para a eficácia docente, permitindo a construção do conhecimento através de formação continuada. Este processo de aprendizado constante beneficia tanto educadores quanto alunos".

As respostas indicam a importância vital da formação acadêmica contínua para os professores, enfatizando a necessidade de permanecerem atualizados com novas metodologias e tecnologias para melhor atender e entender as demandas dos alunos. A evolução constante dos métodos pedagógicos, destacada no trabalho de Lopes (2020), ressalta a relevância da educação continuada no desenvolvimento profissional dos docentes e no progresso intelectual e motor dos alunos.

6. Considerações finais

Em virtude dos fatos mencionados, pode-se perceber a relevância do uso de metodologias e práticas inovadoras no âmbito educacional, onde o aluno tenha meio e capacidade de crescimento e aprimoramento de aptidões físicas, psíquicas, morais e emocionais, levando em consideração suas particularidades, opiniões, expressões, tempo e vivências posteriores. Faz-se necessário o uso de práticas docentes adaptadas, pensadas e planejadas de encontro à realidade do alunado, como forma de crescimento pessoal e social dos mesmos.

Podendo-se perceber que a escola é um agente de suma importância para motivar o desenvolvimento infantil; quando há a integração da Psicomotricidade às atividades escolares, alcança-se como resultado os benefícios da motricidade, do

autoconhecimento e a ajuda na vivência em grupo, pois é por meio das atividades psicomotoras e dos jogos que as crianças aprendem e entendem a importância de se aceitar regras, e, quando começam a ter essa compreensão, mais facilmente aceitarão as regras da vida social.

Dessa forma, tem-se a psicomotricidade, como indispensável para o desenvolvimento geral do indivíduo, tendo a necessidade de ser inserida no âmbito escolar de forma significativa, com a finalidade de alcançar um objetivo na formação integral nos aspectos físicos, cognitivos, afetivos e sociais, para que o ser humano não sofra problemas tardios por conta das falhas psicomotoras anteriores. Assim, os professores devem sempre estar em busca de qualificação e conhecimento, a fim de ser um mediador para que esse processo ensino/aprendizagem que se utiliza dos movimentos e estímulos oferecidos pelos mesmos ocorra com sucesso.

Os métodos e recursos utilizados para a pesquisa foram eficientes no desenvolvimento do tema, abordando temáticas de pedagogos que relataram por meio de entrevistas, suas práticas, metodologias, experiências e formas de ver o âmbito educacional atual, colaborando para o aprimoramento das pesquisas tecnológicas por meio da internet, sites, leituras e alguns autores, sociólogos, pedagogos referenciados no mesmo.

Referências Bibliográficas

BARBIERI, Fernanda. Psicomotricidade na educação infantil. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 11, p. 05-27, 2019.

DENCHE-ZAMORANO, Á. M. et al. Análise bibliométrica das tendências da pesquisa em psicomotricidade: o papel atual da infância. **Crianças (Basiléia)**, v. 12, p. 1836-1836, 2022.

FERNANDES, J. F. C.; FILHO, P. Um olhar sobre a psicomotricidade. **Psicologia e Saúde em Debate**, v. 9, n. 1, p. 85-93, 2023.

FONSECA, V. **Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem**. Porto Alegre, Artmed, 2008.

FONSECA, V. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995a.

FONSECA, V. **Manual de Observações Psicomotoras: Significação Psiconeurológica dos Fatores Psicomotores**. Porto Alegre: Artes médicas, 1988.

GORETTI, A. C. **A psicomotricidade**. 1994. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:wgQTQdnt9xMJ:co.unicaen.com.br/SistemaWeb/arquivosSistemaWeb/296_43.doc+&cd=1&hl=ptR&ct=clnk&gl=BR>. Acesso em: 25 fev. 2021.

JOBIM, A. P. **Psicomotricidade: histórico e conceito** – disponível em: <<http://guaíba.ulbra.br/seminário/eventos/2008/artigos/edfis/358.pdf>>. Acesso em fevereiro/2021.

ROSSI, F. S. Considerações sobre a psicomotricidade na educação infantil. **Vozes dos Vales**, n. 1, p. 1-18, 2012.

LOPES, A. I. G. **A Inserção De Metodologias Inovadoras: Rumo Ao Crescimento Social E Pessoal Dos Educando Desde A Educação Infantil Ao Fundamental II**. Ceará, 2020.

SABINO, N.M. et al. **A Psicomotricidade Na Educação Infantil: Uma Perspectiva Pedagógica**. Revista Científica UNAR, v.16, n.1, p.54-61, 2018.

SILVA, D. A. **A importância da psicomotricidade na educação infantil**. Brasília: UniCEUB, 2013. Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/bitstream/235/4588/1/TCC%20-%20Daniele%20Araujo.pdf>. Acesso em: 12 jun 2016.



Capítulo 3

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: OS DESAFIOS DE ALFABETIZAR E LETRAR DURANTE O ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

José Clécio Silva de Souza

Ariele Eidt

Carla Michelle da Silva

Antônio Veimar da Silva

Thayssa Dâmaris da Silva



ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: OS DESAFIOS DE ALFABETIZAR E LETRAR DURANTE O ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

José Clécio Silva de Souza

Ariele Eidt

Carla Michelle da Silva

Antônio Veimar da Silva

Thayssa Dâmaris da Silva

1. Introdução

Ao abordar o processo de alfabetização e letramento, compreende-se que ambos devem ocorrer conjuntamente. Considera-se alfabetizada a criança que domina a escrita, lê e escreve habilmente.

O letramento é o resultado da prática de ler e escrever, permitindo à criança compreender o que lê dentro de um contexto social e desenvolver argumentos sólidos sobre o conteúdo lido.

Para os professores, alfabetizar e letrar nas séries iniciais significa despertar e estimular nas crianças o interesse pela leitura e escrita, inserindo-as de forma lúdica para uma melhor compreensão. Nesse sentido, concorda-se com Amália Simonetti sobre o grande desafio de alfabetizar crianças nas séries iniciais, devido aos diversos fatores necessários para que este processo ocorra de maneira significativa. O desafio na educação escolar consiste em fazer com que as crianças leiam e escrevam de forma espontânea, criativa e construtiva, integrando-as ao universo da cultura escrita (SIMONETTI, 2007, p. 13).

A metodologia deste estudo baseia-se em pesquisa qualitativa, explorando o tema por meio de leituras e reflexões. O trabalho é estruturado em três seções:

definição de alfabetização e letramento, sua aplicação no ambiente escolar versus aulas remotas, e o papel do professor e das famílias na educação infantil.

2. O que é alfabetização e letramento?

A educação infantil é composta por crianças com faixa etária de zero a cinco anos de idade. Sendo que nesse período as crianças são estimuladas através de jogos e de atividades lúdicas a colocarem em prática as suas capacidades cognitivas e motoras, despertando assim o início do processo de alfabetização.

Por mais simples que seja as atividades utilizadas na educação infantil seja atividades que levem as crianças a memorizar, realizar pequenas contagens, repetir pequenas parlendas e até mesmo uma simples atividade lúdica, já está trabalhando importantes passos para a alfabetização.

Atividades como desenhos, rabiscos, jogos de contar e jogos de faz de conta desempenham um papel crucial na educação infantil (HARDIANTI; MUZDALIFAH, 2022). Essas atividades, embora não sejam específicas diretamente como alfabetização, são essenciais para introduzir as crianças no processo de alfabetização e alterar a percepção de que elas não têm conhecimento prévio de leitura e escrita antes da escolaridade formal. A pesquisa enfatiza a importância dos processos lúdicos e de composição multimodal no desenvolvimento da escrita infantil, destacando a natureza improvisada da composição e o envolvimento de vários elementos em eventos de alfabetização (ROWE, 2023). Além disso, incorporar objetivos de aprendizagem aos jogos na educação infantil é vital, pois brincar é o principal meio pelo qual as crianças aprendem. Portanto, essas atividades não apenas tornam o aprendizado agradável, mas também estabelecem uma base para as habilidades de alfabetização em crianças pequenas, preparando o terreno para seu futuro sucesso acadêmico.

Emilia Ferreiro insiste em afirmar:

Minha função como investigadora tem sido mostrar e demonstrar que as crianças pensam a propósito da escrita, e que seu pensamento tem interesse, coerência, validade e extraordinário potencial educativo. Temos de escutá-las. Temos de ser capazes de escutá-las desde os primeiros balbucios escritos, contemporâneos de seus primeiros desenhos (FERREIRO, 2002, P.36).

Após esclarecimentos sobre a educação infantil, surge a questão relacionada a importância de alfabetizar e letrar crianças nessa fase. Para abordar essa indagação, é essencial entender os conceitos de alfabetização e letramento. Compreendendo cada um desses conceitos, pode-se formular uma resposta plausível sobre sua relevância na educação infantil.

A alfabetização é um processo de aprendizagem que permite ao indivíduo desenvolver habilidades de leitura e escrita. Na educação infantil, esse processo inclui várias fases conhecidas como psicogênese da escrita, que se divide em três níveis principais: pré-silábico, silábico e alfabético. Esses níveis são caracterizados por etapas distintas no desenvolvimento da escrita infantil, permitindo aos professores identificar o progresso da criança e compreender o que ela está efetivamente escrevendo em cada fase.

Segue uma descrição impessoal dos níveis de escrita para melhor compreensão:

1. Nível Pré-Silábico: Neste nível, a criança distingue entre escrever e desenhar, embora sua escrita não apresente correspondência sonora.

Neste nível, as crianças realizam rabiscos e tentativas de reprodução de letras ou marcas gráficas que consideram escrita, e usam desenhos para representar palavras. A transição para o nível silábico não ocorre de imediato; é um processo longo que envolve reflexão intensa e aquisição da língua escrita.

Vale ressaltar que a criança não passa do Nível Pré-Silábico para o Nível Silábico de uma hora para a outra. É um processo bastante longo, pois a mesma passa por um período de muita reflexão e captação da língua escrita para que ela possa chegar no nível seguinte.

2. Nível Silábico: Nesta fase a criança estabelece uma correspondência sonora entre grafemas e fonemas. A sua escrita apresenta uma correspondência sonora entre grafia e som.

A escrita nesta fase apresenta somente partes da palavra, como apenas vogais ou consoantes. Por exemplo, a palavra "bola" pode ser escrita somente com as letras "O" e "A". Este nível caracteriza-se pela utilização parcial das letras que representam os sons ouvidos pela criança.

3. Nível Alfabético: Nesta fase a criança compreende que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores do que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise grafia/fonemas das palavras que vai escrever.

Nesse nível a criança passa a querer escrever corretamente as palavras, pois a mesma já tem um conhecimento prévio de fonema/som e da grafia das palavras.

Os processos mencionados ilustram aspectos da alfabetização na educação infantil. Surgem questionamentos sobre a relação entre alfabetização e letramento. O letramento é um processo no qual a criança, além de saber ler e escrever, precisa compreender o conteúdo que lê e escreve. Assim, uma criança letrada é aquela que entende o que lê e o que escreve, integrando a leitura e a escrita ao seu contexto social e cultural.

É importante frisar que o processo de alfabetização e letramento se inicia desde cedo, antes mesmo da escola, pois a criança vive numa sociedade letrada. Não podemos esquecer que no cotidiano a criança está em contato diário com letreiros, placas, propagandas e tatos outros portadores de textos, além de ver televisão, usar computador e todo aparato da internet (SIMONETTI, 2007, p. 40)

Vale ressaltar que a alfabetização e letramento são peças fundamentais no processo de ensino aprendizagem na educação infantil, andando sempre juntas uma sendo o complemento da outra. Porém é uma tarefa bastante árdua para o professor pois envolve vários fatores para que esse processo prevaleça.

3. Alfabetização e letramento no ambiente escolar e no ensino remoto

Ao discutir alfabetização, destaca-se o papel do ambiente escolar, especialmente uma sala de aula bem equipada, que é crucial para estimular o desenvolvimento do raciocínio lógico-dedutivo das crianças e o interesse pela leitura, pois um ambiente alfabetizador é benéfico para a compreensão dos alunos.

Professores alfabetizadores enfrentaram vários desafios na educação de crianças, especialmente aqueles com necessidades especiais, exigindo estratégias inovadoras para estimular o interesse em ler e escrever. Os professores desempenham um papel crucial na abordagem das dificuldades de aprendizagem, como as relacionadas ao TDAH, fornecendo apoio e criando vínculos efetivos com as famílias (KURNIASTUTI; EVANJELI; SARI, 2023). As práticas de ensino bem-sucedidas envolvem atender às necessidades individuais dos alunos, usar o grupo de estudantes como recurso de aprendizagem e manter altas expectativas, ao mesmo tempo em que promovem uma opinião positiva nos alunos (TJERNBERG, 2023).

Além disso, os professores devem buscar continuamente conhecimento sobre disciplinas para dificuldades de aprendizagem para melhorar o sucesso acadêmico de todos os alunos. Ao implementar programas de aprendizagem adaptativa, métodos de ensino diferenciados e criar um ambiente de aprendizagem favorável, os professores podem efetivamente orientar as crianças no processo de alfabetização, abordando suas questões e facilitando a compreensão (LATHA; KUMAR, 2023).

Por outro lado, o professor deve levar a sério a sua profissão e formação, nesse sentido, Freire destaca:

O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. [...] o que quero dizer é que a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor (FREIRE, 1996, p. 103).

Como Freire enfatiza, um professor deve estar em constante atualização, pois cada criança aprende em seu próprio ritmo e tem conhecimentos distintos, além de enfrentar imprevistos em sala de aula.

Quando o ambiente alfabetizador se limita ao lar da criança, sem a presença física do professor, as mudanças são significativas. Durante a pandemia de COVID-19, professores tiveram que adaptar-se rapidamente ao ensino remoto, uma modalidade que, apesar de utilizar tecnologia, segue os princípios do ensino presencial para mitigar impactos no aprendizado durante a crise. No entanto, o acesso desigual à internet entre as famílias apresenta desafios para a continuidade da educação das crianças.

O ensino remoto é composto por aulas ao vivo e atividades assíncronas, adaptando-se à ausência do encontro físico entre professor e aluno. Embora os professores estejam disponíveis durante as aulas, a falta de contato direto limita a percepção imediata dos avanços e dificuldades dos alunos.

Os conteúdos e atividades são projetados para serem flexíveis e compreensíveis para as crianças e seus responsáveis. Nesse contexto, muitas famílias, afetadas pela pandemia, enfrentam desafios ao tentar apoiar o aprendizado em casa, complicando o processo de ensino e aprendizagem.

O processo de ensino-aprendizagem em ambiente escolar difere significativamente do realizado em casa. Nas escolas, as atividades são distribuídas conforme um cronograma definido, mantendo as crianças engajadas durante o

período letivo. No ensino remoto, para evitar a perda de ritmo, é essencial que as famílias estabeleçam uma rotina de estudos em casa. As escolas desempenham um papel de suporte, orientando as famílias na elaboração dessa rotina, facilitando a continuidade da aprendizagem das crianças (NIKOLAEV, 2022).

Embora teoricamente possa parecer simples, a realidade do ensino remoto é complexa e desafiadora. É essencial que os professores mantenham uma coordenação eficaz com os responsáveis pelas crianças para minimizar os prejuízos durante este período. Neste contexto, as escolas fornecem suporte significativo a todos os envolvidos no processo de alfabetização e letramento, com o ensino remoto sendo um componente fundamental.

4. O papel do professor e das famílias durante o ensino remoto

Durante a utilização do ensino remoto por todas as escolas o professor passou a ter como uma ferramenta que está lhe ajudando nesse processo de alfabetização e letramento dentro do ensino aprendizagem da criança, nada mais nada menos do que a própria família do aluno.

Os pais desempenham um papel crucial no apoio à aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças. Na parceria entre casa e escola, os pais são frequentemente vistos como parceiros na educação, enfatizando o envolvimento ativo na vida escolar para o sucesso das crianças (BÖÖK; PERÄLÄ-LITTUNEN, 2015). A educação domiciliar está ganhando popularidade em todo o mundo, destacando os benefícios que ela traz para diversas comunidades sociais, como o aprimoramento do relacionamento entre a educação domiciliar e as comunidades nacionais (MILLER; VENKETSAMY, 2022).

O envolvimento da família na educação é vital, com pesquisas mostrando resultados mutuamente benéficos quando as famílias se envolvem com as escolas. O treinamento de professores e pais domiciliares é essencial para proporcionar experiências educacionais completas para crianças com deficiência, enfatizando a importância do envolvimento dos pais na educação de crianças com deficiências graves (CARDONA; JAIN; CANFIELD-DAVIS, 2015). Ao fornecer diretrizes simples, objetivas e rápidas, os professores podem capacitar os pais a apoiar eficazmente o processo educacional em casa, utilizando materiais disponíveis, disponíveis em casa

para atividades infantis, melhorando assim o desenvolvimento da criança e reforçando a responsabilidade da família na rotina da escola em casa.

Também é de suma importância lembrar que os responsáveis é outra; eles trabalham, cuidam da casa e dos filhos. Enquanto as crianças vão apenas para a escola. E de uma hora para outra os responsáveis estão desenvolvendo tudo isso. É notório que os alunos não irão conseguir ter o mesmo rendimento de um ensino aprendizagem em casa do que em uma sala de aula com o seu professor presente a todo instante buscando sempre em ajudar o educando que apresenta uma dificuldade.

É visível que escola e professor precisam andar juntos com os responsáveis dos discentes para que eles não sejam prejudicados durante esse período de ensino remoto. Desse modo o professor acaba dando um grande suporte a todos os envolvidos nesse processo de alfabetização e letramento durante o ensino remoto.

É responsabilidade dos professores respeitar o ritmo de cada família, considerando que a transição para o ensino remoto pode ser desafiadora. Os professores atuam principalmente como orientadores, instruindo as famílias sobre como auxiliar as crianças nas atividades escolares, enquanto os responsáveis assumem um papel ativo na verificação da execução dessas atividades conforme as instruções recebidas (SAFDAR, 2006).

Por outro lado, observa-se que o papel do professor na sala de aula é fundamental para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem das crianças. Frequentemente, o trabalho docente é subvalorizado por algumas famílias, que podem considerar que alfabetizar e letrar são tarefas fáceis. No entanto, o ensino remoto evidenciou que alfabetizar e letrar são atividades complexas, especialmente diante dos desafios diários enfrentados.

5. Considerações finais

As dicas e opiniões deste estudo reiteram a complexidade e a necessidade de uma abordagem integrada para a alfabetização e letramento na educação infantil. A experiência do ensino remoto trouxe à luz a essencial colaboração entre famílias e educadores, mostrando que a educação é um processo compartilhado que transcende os muros das escolas.

Este contexto desafiador destacou a importância da adaptabilidade e da inovação pedagógica. Professores foram compelidos a reinventar práticas educativas

e a utilizar tecnologia de maneira eficaz para manter o engajamento e o progresso educacional das crianças. O papel ativo das famílias, embora enriquecedor, também revelou disparidades no acesso a recursos educacionais, apontando para uma necessidade urgente de políticas públicas que assegurem igualdade no acesso à educação de qualidade.

Além disso, o estudo sublinha a importância da formação contínua para os educadores. A necessidade de atualização constante tornou-se ainda mais evidente durante a pandemia, onde professores tiveram que aplicar novas metodologias de ensino quase que imediatamente. A valorização do profissional da educação, muitas vezes subestimada, provou ser fundamental para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem em tempos de crise.

Portanto, as instituições educacionais devem considerar essas aprendizagens ao planejar o futuro da educação. Isso inclui a integração de tecnologias educacionais como parte regular do currículo e não apenas como uma solução temporária, e o fortalecimento da parceria entre escolas e famílias para enfrentar qualquer desafio futuro.

Finalmente, as considerações deste estudo apontam para a necessidade de um diálogo contínuo entre todos os envolvidos na educação. Somente através de esforços colaborativos e adaptativos será possível superar as barreiras ao aprendizado e garantir que cada criança tenha a oportunidade de atingir seu potencial máximo, independentemente das circunstâncias externas.

Referências Bibliográficas

BÖÖK, M. L.; PERÄLÄ-LITTUNEN, S. Responsabilidade nas Relações Casa-Escola — Opinião dos Pais Finlandeses. **Crianças e Sociedade**, v. 29, n. 6, p. 615-625, 2015.

CARDONA, B.; JAIN, S.; CANFIELD-DAVIS, K. Relações Casa-Escola: Um Estudo Qualitativo com Famílias Diversas. **O Relatório Qualitativo**, v. 17, n. 35, p. 1-20, 2015.

FERREIRO, E. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2002, 92 p.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Passado e Presente dos verbos Ler e Escrever**. São Paulo: Cortez, 2002.

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

HARDIANTI, F.; MUZDALIFAH, F. Peningkatan Kemampuan Kognitif Anak melalui Alat Permainan Edukatif Bahan Daur Ulang. **As-Sabiqun: Jurnal Pendidikan Islam Anak Usia Dini**, v. 5, n. 1, p. 274-286, 2022.

KURNIASTUTI, I.; EVANJELI, L. A.; SARI, D. Desafios e estratégias dos professores no ensino de habilidades de alfabetização para crianças com necessidades especiais. **Jurnal obsesi: jurnal pendidikan anak usia dini**, v. 7, n. 1, p. 937-948, 2023.

LATHA, B. P.; KUMAR, S. P. Dealing with Learning Difficulties of Students: A Challenge for Teachers. **i-Manager's Journal on Educational Psychology**, v. 16, n. 3, 2023.

MILLER, D. T.; VENKETSAMY, R. Apoiar as necessidades dos pais como parceiros educacionais para melhorar a aprendizagem das crianças em sala de aula. **Professor Pendidikan Dasar**, v. 9, n. 1, p. 1-14, 2022.

NIKOLAEV, V. Ambiente escolar de aprendizagem e espaço educativo: características e diferenças. **Escola Orientada para a Profissão**, v. 10, n. 5, p. 39-44, 2022.

ROWE, D. W. **Writing in early childhood**. In The Routledge International Handbook of Research on Writing, p. 187-205. Routledge, 2023.

SAFDAR, Q. Relações casa-escola: Desafios para professores e diretores no Paquistão. **Revista de Tecnologia Educacional Escolar**, v. 2, n. 2, p. 18-28, 2006.

SIMONETTI, D. C. **Altas habilidades: revendo concepções e conceitos**. 2007. Disponível em:< <http://www.altashabilidades.com.br/>>. Acesso em: 08 de maio de 2020.

TJERNBERG, C. C. **Key factors for teaching and learning-Teachers' experiences and reflections on literacy teaching**. 2023. Disponível em:< <https://europepmc.org/article/ppr/ppr626685/>>. Acesso em: 08 de maio de 2023.



Capítulo 4

SALA DE EDUCAÇÃO INFANTIL, UM ESPAÇO LÚDICO DE APRENDIZAGEM – UM ESTUDO DE CASO

José Clécio Silva de Souza

Thuanny Mikaella Conceição Silva

Kayryana da Silva Sousa Lira Lemos

Dina Ester Matias Coêlho

Antônio Veimar da Silva

Carla Michelle da Silva



SALA DE EDUCAÇÃO INFANTIL, UM ESPAÇO LÚDICO DE APRENDIZAGEM – UM ESTUDO DE CASO

José Clécio Silva de Souza

Thuanny Mikaella Conceição Silva

Kayryana da Silva Sousa Lira Lemos

Dina Ester Matias Coêlho

Antônio Veimar da Silva

Carla Michelle da Silva

1. Introdução

Historicamente, a educação infantil não ocupava um papel central na formação das crianças. Inicialmente concebida como uma resposta assistencialista, surgiu para atender às necessidades básicas dos filhos de trabalhadores durante a Revolução Industrial.

No Brasil, o desenvolvimento das creches foi impulsionado pela urbanização e a necessidade de integrar as mulheres ao mercado de trabalho. As creches atuavam principalmente como substitutas do cuidado materno, fornecendo suporte básico para as crianças cujas mães passavam longas horas fora de casa. Assim, o foco principal dessas instituições era o cuidado com os pequenos, mais do que sua educação formal.

A sala de educação infantil é projetada como um espaço vibrante e lúdico, essencial para o desenvolvimento integral das crianças. Neste ambiente, a aprendizagem ocorre de maneira holística, abraçando a curiosidade natural dos alunos e incentivando a exploração através de jogos e atividades interativas. A importância desse espaço se destaca não apenas na aquisição de conhecimento acadêmico, mas também no desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e físicas. Ao transformar a sala de aula em um ambiente acolhedor e estimulante,

promove-se uma base sólida para o amor pelo aprendizado que pode durar a vida toda.

O perfil ideal de um professor de educação infantil deve ser baseado em criatividade, sensibilidade, flexibilidade e conhecimento. Professores nesta área necessitam de uma abordagem especial para lidar diariamente com crianças, especialmente porque a fase inicial da educação escolar frequentemente apresenta desafios únicos e inesperados.

A pesquisa de campo desenvolvida neste trabalho tem por objetivo partilhar informações para ampliar a visão dos profissionais de educação infantil e compreender a importância e contribuições do lúdico para uma aprendizagem significativa no processo na educação infantil. Essa pesquisa foi realizada com uma docente em uma escola pública do estado do Piauí.

2. Organização da sala de aula na educação infantil

A sala de aula é um ambiente que merece uma atenção singular, principalmente a da educação infantil. Vários elementos que a compõem devem ser considerados para o planejamento de aula e do ano escola e para o melhor aproveitamento e desenvolvimento da criança, por isso a organização e design do espaço físico são cruciais.

De acordo com Gordon e Browne (2016), a configuração intencional do ambiente de aprendizagem por parte dos professores amplia as oportunidades para interações significativas entre alunos e professores. Essa configuração inclui não só a disposição física, mas também a criação de um ambiente social-emocional e a gestão do tempo, que são fundamentais para a eficácia do processo educativo (LIBRETEXTS, 2015).

Além disso, a aprendizagem lúdica é uma metodologia poderosa na educação infantil, que alinha o aprendizado através de atividades divertidas e socialmente interativas, como indicado por Zosh et al. (2018). Tais atividades não só capturam a atenção das crianças, mas também promovem um aprendizado mais profundo através da repetição e da iteração, enriquecendo a experiência educacional (NAEYC, 2013).

A importância do ambiente físico, como detalhado pelo Professor Thomas Moser e colegas, também ressalta que um ambiente bem planejado e equipado pode melhorar significativamente o bem-estar, o desenvolvimento e os resultados de

aprendizagem das crianças, destacando-se como um fator essencial para o sucesso educacional (MDPI, 2021).

Por fim, é essencial que os educadores criem ambientes que não apenas facilitam a aprendizagem, mas também promovam comportamentos positivos e suportem as interações sociais entre as crianças, conforme destacado por Hemmeter, Ostrosky e Corso (2012). A consistência e previsibilidade do ambiente são valorizadas por ajudar a aumentar a independência das crianças e a probabilidade de comportamentos apropriados (NAEYC, 2012).

Essas perspectivas e práticas reforçam a relevância de um ambiente de sala de aula cuidadosamente projetado para a educação infantil, alinhando estruturas físicas e métodos pedagógicos para otimizar tanto o ensino quanto a aprendizagem.

3. A importância do lúdico na educação infantil

O lúdico, representado pelas brincadeiras e jogos faz parte do universo educacional infantil tanto para os educandos como para os educadores. Um mundo de cores e forma diferente de ensinar, aprender, desenvolver-se, conectar-se com o “novo” já que, é na educação infantil que as crianças tem o primeiro contato fora do convívio familiar. Toda e qualquer brincadeira, jogos e atividades lúdicas são de grande importância no processo de aprendizagem das crianças.

Ao abordar a importância das atividades lúdicas na educação infantil, é evidente que elas desempenham um papel crucial no desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social das crianças. A aprendizagem por meio de brincadeiras permite que as crianças sejam as capitãs de seus próprios navios, oferecendo um caminho para o sucesso através do jogo orientado e das atividades lúdicas. Estas formas de aprender são essenciais para o desenvolvimento das crianças, proporcionando um contexto divertido que mantém a agência infantil, ao mesmo tempo que integra componentes educacionais intencionais (WEISBERG; HIRSH-PASEK; GOLINKOFF, 2013).

A funcionalidade e a organização da sala de aula são componentes que afetam diretamente a eficácia do ambiente de aprendizagem. Um ambiente bem projetada ajuda a promover interações significativas e a explorar o potencial educativo das crianças de forma segura e atraente (GORDON; BROWNE, 2016).

A decoração e a disposição dos espaços na sala de aula devem ser pensadas para transmitir positividade e pertencimento, incentivando as crianças a se envolverem com o ambiente e as atividades propostas. O ambiente físico, quando cuidadosamente organizado e enriquecido com materiais apropriados, envia mensagens poderosas sobre o valor e a segurança dos espaços de aprendizagem.

A criança por meio da brincadeira reproduz o discurso externo e o internaliza construindo seu próprio pensamento, por meio das atividades lúdicas, a criança reproduz muitas situações vividas no seu cotidiano, as quais, pela imaginação e pelo faz-de-contas, são reelaboradas. Estas situações são fundamentais para a atividade criadora do homem.

Para Vygotsky (1984):

[...] a brincadeira cria para as crianças uma zona de desenvolvimento proximal que é a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz (VYGOTSKY, 1984, p. 69).

Compreendemos que, desta forma a brincadeira infantil passa a ter uma importância fundamental na perspectiva do trabalho escolar educativo, pois auxiliará a criança nas suas reais necessidades e buscas em compreender e agir sobre o mundo em que vivemos.

É de grande importância as brincadeiras, jogos no processo educativo, pois formam uma parceria relativa que faz a criança criar e se locomover, bem como favorece o desenvolvimento cognitivo. Contudo, toda e qualquer brincadeira, jogos, atividades lúdicas são de grande relevância no processo pedagógico dos educandos para seu desenvolvimento cognitivo, reflexivo e construtor do saber.

O trabalho pedagógico a partir da ludicidade e da criação das brinquedotecas escolares abriu caminhos para envolver a todos os educandos e educadores numa proposta interacionista, oportuniza o resgate do potencial principalmente dos educandos.

Para Vygotsky (1998):

Brincar é aprender na brincadeira. Na brincadeira reside a base daquilo que mais tarde permitirá à criança aprendizagens mais elaboradas. O lúdico torna-se, assim, uma proposta educacional para

o enfrentamento das dificuldades no processo de ensino na escola (VYGOTSKY, 1998, p. 168).

O lúdico bem trabalhado no contexto escolar oferece ao educando a oportunidade para se desenvolver a efetividade, a criatividade, a sensibilidade, o companheirismo, a habilidade, os valores, a maturidade e a integridade. Pois é nos anos iniciais que o(a) aluno(a) aprende o comportamento essencial para o convívio na sociedade como todo.

Tanto para Vygotsky (1984) quanto para Piaget (1975), o desenvolvimento não segue uma linha reta, mas é evolutivo. Nesse percurso, a imaginação desempenha um papel crucial, pois é por meio dela que a criança se desenvolve. Ao brincar e explorar, a criança adquire habilidades e conhecimentos específicos, os quais tendem a ser duradouros. É no processo de formação de conceitos que ocorre a verdadeira aprendizagem, e é no ato de brincar que se encontra um dos principais meios para a construção desses conceitos.

Brincar e aprender estão intrinsecamente ligados, pois o ato de brincar e participar de jogos proporciona um ambiente propício para o pensamento. Durante essas atividades, a criança avança em seu raciocínio, desenvolve seu pensamento, estabelece conexões sociais, compreende seu entorno, satisfaz seus desejos e aprimora habilidades, conhecimentos e criatividade. As interações promovidas pelo brincar e pelos jogos contribuem para a superação do egocentrismo, fomentando a solidariedade e a empatia. Além disso, ao compartilhar brinquedos e participar de jogos, novos significados são atribuídos à posse e ao consumo, enriquecendo a experiência da criança.

4. Resultados

4.1 A visão da professora

Por trabalhar há bastante tempo na Educação Infantil, a professora analisada possui uma vasta experiência, o que lhe permite explorar e observar sua metodologia de ensino e sua rotina diária. Ela sempre zela pelo ensino, sem deixar de lado as brincadeiras, jogos, músicas e outras atividades lúdicas.

Mesmo durante a pandemia, suas aulas de ensino remoto não foram diferentes, sendo sempre seguidas de muitas brincadeiras, jogos, contações de histórias e outras

metodologias que encantaram as crianças. Segundo a professora, toda forma de brincar é importante no aprendizado dos alunos, uma vez que, quando sentem falta do convívio familiar, a brincadeira pode ser a melhor forma de introduzir uma pessoa "estranha" para a criança.

As brincadeiras também ajudam no entrosamento com os colegas, pois eles aprendem a dividir o mesmo espaço e brinquedos, preparando a criança para as futuras séries e até mesmo para o convívio em sociedade. Dependendo do(a) professor(a), essa nova etapa pode ser mais fácil e menos tensa tanto para a criança quanto para a família, sendo ideal que o(a) professor(a) tenha estratégias e comportamentos que favoreçam uma melhor aceitação e desenvolvimento da criança no ambiente escolar.

Na sala de aula, o professor está sempre aprendendo e precisa ter conhecimento atualizado sobre os avanços tecnológicos e científicos da matéria que conduz. Ter conhecimento não basta, é preciso saber ensinar, entreter e cativar os alunos, além de gostar de ensinar e brincar com as crianças, pois elas percebem quando o professor não gosta de trabalhar a ludicidade.

Durante o período em que a criança estiver no jardim de infância, é importante passar a sensação de um mundo mais lúdico, no qual ela, apesar de estar passando por um processo de educação e aprendizagem, não se sinta educada formalmente.

4.2 Repostas do questionário

Para a realização da pesquisa de campo foi aplicado um questionário de oito (8) questões, para uma docente da educação infantil da Escola de Ensino Fundamental Marcelino Tavares.

Os dados da referida pesquisa foram coletados com a finalidade de conhecer mais profundamente o mundo lúdico da Educação infantil, e a organização da sala de aula. A docente das turmas de educação infantil da escola citada respondeu com conhecimento e competências as seguintes questões:

1ª questão: No seu entendimento as atividades lúdicas são capazes de contribuir para a maturação da criança na alfabetização? Comente.

Resposta: Sim, cantigas de rodas, musicas, através da dramatização de uma história ou poesia.

2ª questão: O que podem ser consideradas como atividades lúdicas?

Resposta: Pinturas, jogos de tabuleiros, Gincanas, brincadeiras e quebra-cabeça entre outros.

3ª questão: Quais as dificuldades que você enfrenta ao trabalhar com a ludicidade?

Resposta: procurar e encontrar soluções para obter avanços no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança, por isso deve ser uma atividade continua, onde o professor não somente escolhe os conteúdos a serem passados, mas faz todo um processo de acompanhamento onde diagnostica os avanços e dificuldades de toda a turma e também de forma individual.

4ª questão: Como você se planeja para desenvolver as atividades lúdicas?

Resposta: De acordo com a turminha, eu procuro buscar mais recursos para melhor engajamento no convívio escolar

5ª questão: Como você avalia seus alunos durante o desenvolvimento das atividades lúdicas?

Resposta: Jogos e brincadeiras, por que permitem que o mesmo expresse seu conhecimento de maneira espontânea, agradável e (quando bem aplicada) consolidada. O lúdico tem o poder de trazer o pensamento da pessoa para o tema de sua atividade- nesse caso podendo ser avaliada.

6ª questão: De que forma o jogo pode ser utilizado como recurso para potencializar a prática pedagógica e o desenvolvimento infantil?

Resposta: Os jogos ajudam no desenvolvimento do aluno sob as perspectivas criativa, afetiva, histórica, social e cultural. Jogando a criança inventa, descobre, desenvolve habilidades e experimenta novos pontos de vistas.

7ª questão: Na sua opinião a ludicidade desenvolve as habilidades cognitivas, sociais e psicomotora das crianças? Comente.

Resposta: sim, é necessário pensar no lúdico não apenas como produto final de uma atividade, mas como a própria ação.

8ª questão: o que é mais importante para trabalhar ludicidade: Um ambiente atrativo e colorido ou um profissional criativo?

Resposta: Um ambiente atrativo é muito bom, mas o que faz toda diferença é um profissional criativo.

A professora, em suas respostas, sempre procurou salientar a importância da ludicidade não apenas na escola, mas também na convivência social e cultural, visando ao aprimoramento familiar. É na educação infantil, dentro do ambiente

escolar, que a criança inicia suas primeiras descobertas no mundo do conhecimento, levando essas experiências para toda a sua vivência escolar.

5. Discussão

A pesquisa realizada destaca o impacto significativo das atividades lúdicas no desenvolvimento integral das crianças. A docente ressalta que atividades como cantigas de roda, dramatizações e jogos são essenciais na alfabetização e maturação das crianças, apoiando a visão de autores como Weisberg, Hirsh-Pasek e Golinkoff (2013), que afirmam que o aprendizado lúdico potencializa o desenvolvimento cognitivo e social por meio de interações ricas e envolventes.

Os desafios mencionados pela professora em relação à implementação de atividades lúdicas refletem a necessidade de um planejamento cuidadoso e de uma avaliação contínua para adaptar as práticas às necessidades específicas de cada turma, conforme discutido por Zosh et al. (2018). Esses autores destacam que as atividades lúdicas devem ser adaptativas e projetadas para atender aos estágios de desenvolvimento de cada criança, garantindo uma evolução harmoniosa em suas habilidades cognitivas, sociais e psicomotoras.

Além disso, a professora afirma que a ludicidade não é apenas uma ferramenta para o engajamento, mas um pilar fundamental no processo educativo, uma visão amplamente respaldada por Bergen (1988), que argumenta que o jogo é crucial para o aprendizado e desenvolvimento infantil. Segundo este autor, os jogos não apenas entretêm, mas também ensinam, permitindo que as crianças explorem, inventem e absorvam conhecimentos de maneira intuitiva e significativa.

A importância de um ambiente estimulante e bem equipado é um fator destacado, embora a professora enfatize que a criatividade do educador é ainda mais vital. Essa ênfase no papel do educador como facilitador do aprendizado lúdico é apoiada por Fisher et al. (2013), que demonstram que a interação entre crianças e educadores em ambientes lúdicos enriquece a experiência de aprendizagem, tornando o conteúdo mais relevante e cativante para as crianças.

Os resultados obtidos sugerem que um educador criativo, apoiado por um ambiente adequado e um planejamento eficaz, pode enriquecer significativamente o desenvolvimento infantil, tornando o processo de aprendizagem uma experiência rica e prazerosa para as crianças.

6. Considerações finais

A pesquisa de campo realizada em uma escola da zona rural do município do Piauí mostrou que, para uma aprendizagem efetiva nos anos iniciais e principalmente na Educação Infantil, a criança precisa sentir-se acolhida de forma extraordinária. Afinal, a escola representa o primeiro contato da criança fora do convívio familiar, e o(a) professor(a) é a principal ponte para essa transição.

O lúdico tem sido cada vez mais considerado o eixo norteador do processo de ensino-aprendizagem, especialmente na Educação Infantil. As brincadeiras têm se tornado um recurso pedagógico indispensável nas ações mediadoras dos professores, sendo um dos suportes principais das ações pedagógicas.

A criatividade é o principal meio para um ensino de qualidade na Educação Infantil. Trabalhar a ludicidade prepara o indivíduo para uma formação contínua e para uma convivência saudável com a sociedade, permitindo que a criança cresça com sabedoria e personalidade.

A atual situação de distanciamento social faz com que o docente procure mais meios para oferecer aulas atrativas e conte com a colaboração dos pais nesse momento. Ficar apenas em casa, sem o contato com outras crianças, torna-se extremamente preocupante, pois trabalhar a ludicidade também é preparar a criança para dividir objetos e espaços com seus pares.

Conclui-se que jogar, dançar, cantar, brincar, pintar, conversar e encenar são as melhores formas de aprendizagem. O colorido, os sons, o raciocínio tornam o aprender mais interessante e abrem mais a mente da criança para se comunicar, vivenciar relações com o próximo, com a família e com a sociedade. O professor torna-se o mediador do conhecimento de forma atrativa, tornando as aulas mais prazerosas e colaborando tanto para a autoestima do aluno quanto para seu comportamento em sala de aula, facilitando a condução da rotina.

Referências Bibliográficas

BERGEN, D. **Play as a Medium for Learning and Development**. Portsmouth, NH: Heinemann, 1988.

FISHER, K. R.; et al. The Role of Play in Early Childhood Development and Education: Insights from Theoretical Perspectives and Empirical Research. **Cambridge Journal of Education**, v. 43, n. 1, p. 112-125, 2013.

GORDON, A., BROWNE, K. Intentional Design of Learning Environments. **California Preschool Program Guidelines**, v. 7, p. 2189-2212, 2016.

HEMMETER, M. L.; OSTROSKY, M. M., CORSO, R. M. **Building Environments That Encourage Positive Behavior**: The Preschool Behavior Support Self-Assessment. NAEYC, 2012. Disponível em: naeyc.org.

MOSER, T.; HANSEN SANDSETER, E. B.; SANDO, O. J. **Physical Environment and Its Impact on Learning**. Education Sciences, 2021. Disponível em: mdpi.com.

VYGOSTSKY, **A formação social da mente**. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WEISBERG, D. S.; HIRSH-PASEK, K.; GOLINKOFF, R. M. Guided play: Where curricular goals meet a playful pedagogy. **Mind, Brain, and Education**, v. 7, n. 2, p. 104-112, 2013.

ZOSH, J. M. et al. **The Power of Playful Learning in the Early Childhood Setting**. NAEYC, 2018. Disponível em: naeyc.org.



Capítulo 5
O BRINCAR NA CONSTRUÇÃO DE SABERES
EDUCACIONAIS

Ademir Araújo de Moraes
Thuanny Mikaella Conceição Silva
Ícaro Jael Mendonça Moura
Mário Luiz Amorim da Silva
Kayryana da Silva Sousa Lira Lemos
Mirna Albuquerque Frota
Madson Márcio de Farias Leite
Tatiana da Costa Jansen



O BRINCAR NA CONSTRUÇÃO DE SABERES EDUCACIONAIS

Ademir Araújo de Moraes

Thuanny Mikaella Conceição Silva

Ícaro Jael Mendonça Moura

Mário Luiz Amorim da Silva

Kayryana da Silva Sousa Lira Lemos

Mirna Albuquerque Frota

Madson Márcio de Farias Leite

Tatiana da Costa Jansen

1. Introdução

Na Educação Infantil as crianças levam um tempo para se adequar ao processo de ensino e aprendizagem, e alguns educadores não só deixam de observar essa situação, como têm dificuldades de organizar esse processo de maneira adequada. Deste modo, o ensino passa a ser realizado através da mera reprodução de conceitos e não permite que os alunos sejam protagonistas do processo de ensino e aprendizagem.

Há muitos motivos que levam a criança a brincar, sendo o principal deles o puro prazer em fazê-lo. Com isso sustenta-se a ideia de que ao longo de seu desenvolvimento social e educativo ela construa aprendizados quando o professor utiliza metodologias que tenham os jogos e brincadeiras como pilares do processo de aprendizagem.

O uso da ludicidade leva as crianças a possuírem estímulos e vontade de estar presente no meio educacional e de desenvolver ações propostas pelo professor e entre tanto outros pontos que além de estimular permite que a criança aprenda a temática da aula.

Nesse sentido, pode-se caracterizar o uso de jogo e brincadeiras como uma ferramenta de aprendizagem que ensina e que estimula a participação dos alunos. É um elo de desenvolvimento muito eficaz que contribuir tanto dentro do processo de ensino dos professores que recorrem a este tipo de metodologia como na aprendizagem das crianças. O desenvolvimento é a busca do equilíbrio superior como processo de equilíbrio constante e pode-se dizer que através desse processo surgem novas estruturas de pensamento, novas formas de conhecimento, mas mesmo assim, as funções do desenvolvimento serão as mesmas.

Assim este trabalho justifica-se pela seguinte afirmativa: vê-se que a criança e o brincar são contextos indissociáveis que estão ligados diretamente, dessa forma, o brincar é extremamente essencial à criança. Não se pode pensar na ideia de ter uma criança sem dar-lhe tempo, espaço e propiciar-lhe momentos de ser e de se sentir criança de se construir em sociedade. A criança que não brinca não aprende, não tem interesse, não tem entusiasmo, não demonstra sensibilidade e não desenvolve afetividade.

O brincar faz parte o desenvolvimento social, afetivo, motor e cognitivo da criança, este pequeno aprendiz se desenvolve por modalidades e dentro das suas afinidades. A partir do entusiasmo de se comunicar, de crescer e se apropriar do lugar de fala e posicionamento dentro de brincadeiras e de paralelos lúdicos a criança torna-se aos poucos parte da sociedade.

Diante disso, esse trabalho é pautado na seguinte inquietação: Porque o brincar é tão importante e estratégico para a educação infantil? Qual a importância da ludicidade no processo de construção da aprendizagem da criança com o uso do brinquedo? Quais os benefícios de ações lúdicas para ações pedagógicas em sala de aula?

Para responder estes questionamentos o presente trabalho será pautado em uma revisão de literatura de autores como Vygotsky (1998), Kishimoto, 2003, Huizinga (1980), Santos e Rocha (2017), Costa (2021) dentre outros, como também documentos curriculares da área da educação.

Assim sendo o objetivo geral desse trabalho é destacar a importância do uso de brincadeiras como prática pedagógica na educação infantil, delimitando-se aos seguintes objetivos específicos destacar a importância do brincar na formação individual do aluno e refletir os efeitos da aplicação de brincadeiras em ações pedagógicas na educação infantil.

2. Metodologia

O método utilizado na produção deste artigo combinou recursos de busca da literatura e a análise qualitativa de textos nas bases de dados do Google Scholar, por isso caracterizamos essa pesquisa como uma revisão bibliográfica, com cunho qualitativo.

A pesquisa bibliográfica segundo Gil (2002) é muito importante para a construção de um trabalho científico haja vista que todo e qualquer trabalho científico desenvolvido inicia-se com a exploração teórica do tema a ser pesquisado, permitindo ao pesquisador compreender melhor o assunto abordado.

O critério qualitativo para a seleção dos artigos foi a pertinência ao debate, considerando a densidade teórico-metodológica desenvolvida pelos autores em relação ao assunto trabalho neste estudo. Entende-se que analisar estas categorias de modo articulado pode favorecer a compreensão dos conflitos e contradições da educação brasileira no contexto que envolve a ludicidade.

Segundo Gil (2002) a pesquisa de cunho qualitativo é aquela que busca obter dados qualitativos, isto é, a informação coletada pelo pesquisador não é expressa em números e sim na representação das reflexões neles baseadas.

3. O uso de brincadeiras: prática pedagógica na educação infantil

Considerando as normativas educacionais, é de extrema importância fortalecer as ações lúdicas em sala de aula, pois isso é fundamental para os alunos e está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999). Essas diretrizes visam integrar os aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais da criança, possibilitando seu desenvolvimento integral. Entre os princípios orientadores da educação infantil, a ludicidade e a criatividade são fundamentais. O documento estabelece que as instituições devem promover, além da educação formal, práticas de cuidado e fortalecimento do aspecto lúdico na educação infantil.

Como também segundo a BNCC (Base Nacional Comum Curricular, 2018):

“brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e

diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais” (BNCC, 2018, p. 36).

Na atividade lúdica em sala de aula é estabelecida a relação entre o brincar e o brinquedo, dado que participam em simultâneo na construção do Eu e na aprendizagem da existência, propiciando o contexto imaginário da cultura da criança em que facilita sua compreensão. Pode-se assim apontar a importância do brinquedo no desenvolvimento sensorial, intelectual, social e motor da criança, porque o brinquedo permite à criança analisar o meio que está à sua volta e construir a sua personalidade (COSTA, 2021).

Através do brincar, a criança tem oportunidade de criar novas sensações, criar vínculos sociais, aceder ao conhecimento, aprender a aprender e superar obstáculos. Estas aprendizagens só acontecem se à criança for dada oportunidade de tomar iniciativas e de gerir o seu próprio tempo através da escolha livre, neste contexto, é essencial a criação de espaços e condições para que estas aprendizagens surjam, como abordaremos mais à frente (COSTA, 2021).

Os brinquedos e as brincadeiras são fontes inesgotáveis de interação lúdica e afetiva, ambos estão ligados diretamente a vivência lúdica da criança e ao fortalecimento do seu desenvolvimento social e motor. Enquanto brinca, a criança se prepara para a vida, constrói sua independência e criatividade, pois é por meio da sua atividade lúdica que a criança produz novos significados, que vai tendo contato com o mundo físico e social, e vai compreendendo como são e como funcionam as coisas.

É válido ressaltar a importância dos brinquedos no desenvolvimento da criança, pois auxiliam no desenvolvimento e no fortalecimento criativo da criança, e quanto a prática do professor ao preparar a aula baseadas nesses contextos tudo tem que ser muito bem avaliado e planejado de forma bem coerente de forma que todos os objetivos sejam alcançados e as habilidades dos alunos sejam fortalecidas e desenvolvidas.

Importância do brincar para o desenvolvimento infantil reside no fato de esta atividade contribuir para a mudança na relação da criança com os objetos, pois estes perdem sua força determinadora na brincadeira. Conforme diz Vygotsky “A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação ao que vê. Assim, é alcançada

uma condição que começa a agir independentemente daquilo que vê” (VYGOTSKY, 1998, p. 127).

De acordo com Queiroz et al. (2006), a brincadeira desempenha um papel fundamental no desenvolvimento infantil, pois permite que a criança transforme e crie novos significados. Mesmo em tenra idade e com estímulos adequados, é perceptível que a criança rompe com a simples subordinação ao objeto, conferindo-lhe novos significados. Esse comportamento demonstra a natureza ativa da criança em seu próprio processo de desenvolvimento.

A brincadeira é um forte aliado na interação com os alunos, ao estímulo na aprendizagem e desenvolvimento de ações pedagógicas que foquem na construção do conhecimento do aluno, que permita que ele imagine, crie, socialize. Principalmente que possa criar diferentes contextos para o aprendizado, que possa solucionar e aprender dentro do seu tempo e de maneira leve e agradável.

Santos e Rocha (2007) destacam que as atividades lúdicas atuam como facilitadoras no desenvolvimento infantil, podendo ser aplicadas em diversos contextos, como no brincar espontâneo, em momentos terapêuticos e em situações pedagógicas. Ao brincar, a criança representa, cria, utiliza o faz de conta para compreender a realidade que a cerca e vive intensamente o momento presente.

Ao refletir sobre a utilização do lúdico nos espaços de Educação Infantil, Bento e Corrêa (2019) fazem uma importante observação: a criança é um ser espontâneo, e a brincadeira deve ser aplicada respeitando essa espontaneidade. Isso porque a criança brinca por prazer e por vontade própria, expressando, assim, seus sentimentos e desejos. Portanto, é fundamental que as atividades lúdicas nos ambientes de Educação Infantil sejam conduzidas de forma a preservar e estimular essa espontaneidade natural da criança, permitindo que ela brinque livremente e expresse-se por meio do brincar.

Cabe ao professor discernimento pedagógico e perspicácia para explorar da melhor maneira esse momento, criando espaços, disponibilizando materiais, fazendo assim a mediação do conhecimento. Se desvalorizar o que a criança tem demais verdadeiro que é seu movimento natural e espontâneo de brincar e passar a valorizar o conhecimento formalizado, a brincadeira não será abordada do ponto de vista pedagógico, ou seja, como fonte de estímulo para o desenvolvimento da criança (BENTO; CORRÊA, 2019, p. 3).

Oliveira (2017) reforça essa ideia ao destacar que, ao brincar, a criança explora e descobre novos horizontes. Nesse sentido, torna-se essencial que o professor esteja atento para identificar oportunidades de criar novas formas de aprendizagem a partir do brincar. A utilização de recursos lúdicos no início do processo de ensino dos alunos deve ser considerada como uma ferramenta de extrema importância para promover uma construção de conhecimento mais significativa e prazerosa. Assim, ao integrar o lúdico no ambiente educacional, é possível potencializar a assimilação de conteúdos de forma mais eficaz e envolvente para os estudantes.

Ressalta-se que a ludicidade pode ser uma das possibilidades de proporcionar às crianças o direito de aprender de maneira espontânea e descontraída, diversificada e prazerosa, proporcionando no contexto escolar novas estratégias no ensino e aprendizagem e facilitando a construção de uma aprendizagem significativa no viés da interação e do ensino.

É válido ressaltar que o contexto cultural, especialmente no que se refere aos valores, está em constante evolução, o que influencia diretamente a educação, as escolas, suas metodologias e instrumentos de avaliação. O lúdico, associado a jogos e brincadeiras, é reconhecido como um recurso pedagógico essencial, cuja função é auxiliar no processo de ensino-aprendizagem e facilitar a assimilação de conteúdos. Conforme aponta Barbosa (2010), a ludicidade está presente em diversos ambientes, como na escola, em casa e em qualquer lugar onde as crianças estejam, sendo o ato de brincar algo intrinsecamente natural para elas.

Diversas experiências evidenciam as contribuições do brincar para o ensino, especialmente no contexto pedagógico, incluindo a importância de integrar jogos e brincadeiras no ambiente escolar. Nesse sentido, os professores precisam reavaliar suas concepções sobre o lúdico e incorporá-lo em sua prática pedagógica, reconhecendo-o como parte essencial do processo de aprendizagem.

Ao introduzir jogos e brincadeiras na educação infantil, surgem inúmeros estudos que destacam os benefícios dessas práticas no desenvolvimento das crianças. Conforme Kishimoto (2001, p. 167) salienta, "a brincadeira deixa de ser coisa de criança" e passa a ser considerada "coisa séria", merecendo estar presente em recursos didáticos que contribuam para uma ação docente comprometida com os objetivos de ensino-aprendizagem almejados.

4. A criança e o brinquedo e a construção de saberes

O brincar é introduzido na vida da criança desde muito cedo assim como apresenta “A brincadeira é uma atividade que a criança começa desde seu nascimento no âmbito familiar” (KISHIMOTO, 2003, p. 139) e continua com seus pares. Inicialmente, ela não tem objetivo educativo ou de aprendizagem pré-definido, mas ao entrar em contato com o universo escolar ela passa a tomar a proporção educativa em que permite a socialização e o enriquecimento das bases de aprendizagem.

Brincar é uma atividade que facilita o desenvolvimento físico, cognitivo, psicológico, estimula o desenvolvimento intelectual, possibilita as aprendizagens e desenvolvimentos pessoais e sociais das crianças. O Brincar está intimamente ligado ao termo brincar por seu o objeto que irá proporcionar a brincadeira e a interação da criança com o objeto de conhecimento da aula.

Kishimoto (2003) fala sobre a importância do brinquedo ao afirmar que é um suporte para a brincadeira. Sendo o brinquedo diferente do jogo, o brinquedo supõe uma relação íntima com a criança e a indeterminação de regras em sua utilização.

É perceptível a falta de atenção que é dada ao brincar; muitos professores ou familiares ainda acreditam que brincar é improdutivo, inútil e sem significado que introduzem no brincar uma resistência de desenvolvimento em que não permitem que as crianças se desenvolvam.

Entretanto o brincar é de suma importância para as crianças, que é direito garantido por lei. A Lei Federal 8069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente, capítulo II, artigo 16 que diz o seguinte no inciso IV- Brincar, praticar esportes e divertir-se. Nota-se que o documento sugere que toda criança deve desfrutar de jogos, brincadeiras e brinquedos, os quais deverão estar dirigidos para a educação. Ficando toda pessoa, em especial pais e professores, responsáveis em promover o exercício desse direito.

Esse direito deve ser assegurado à criança da educação infantil nas creches e pré-escolas brasileiras através da proposição de “campos de experiências”, isto é, uma forma de organização curricular que também já estava indicada nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica e que “acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (p. 38).

Oliveira (2009) destaca que, por meio do brincar, a criança constrói e reconstrói sua compreensão do mundo. Nesse processo, amadurecem capacidades de socialização, como interação, utilização e experimentação de regras e papéis sociais presentes nas brincadeiras. O lúdico contribui para o desenvolvimento de competências essenciais, como aprender a ser, conviver, conhecer e fazer, fomentando o companheirismo, a aceitação de perdas, a testagem de hipóteses, a exploração da criatividade e a concentração.

O brincar é fundamental para que a criatividade seja manifestada e a criança possa utilizar suas potencialidades de maneira integral, conectando-se com seu próprio eu e construindo saberes relevantes para o aprendizado. Ao brincar, a criança constrói sua identidade, conquista autonomia e segurança de expressão, enfrenta medos, descobre limitações e inseguranças, expressa sentimentos e melhora seu convívio com os demais por meio de ações comunicativas. Além disso, aprende a se portar e solucionar questões com base em comportamento ético, compreende e aprende a respeitar regras, diferenças e limitações, assim como os papéis de cada um na vida real.

O brincar também permite que a criança imagine, crie, aja e interaja, auxiliando no entendimento da realidade e na construção de seus saberes. Em resumo, o brincar é um processo fundamental para o desenvolvimento integral da criança, permitindo que ela construa sua identidade, desenvolva competências essenciais e compreenda o mundo ao seu redor.

5. Jogos e brincadeiras como estratégias de aprendizagem

O universo Infantil é diferenciado do mundo adulto, nele existe o encanto da fantasia do faz-de-conta, do sonhar e da descoberta de "novos mundos". É através da brincadeira que a criança terá oportunidade de se construir socialmente pois é, no brincar que:

[...] as crianças pequenas experimentam desejos impossíveis de serem realizados imediatamente e para resolver essa questão, a criança envolve-se no mundo imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados. O brincar da criança seria então a imaginação em ação. No brinquedo a criança cria a situação imaginária que (...) pode ser considerada como características definidora do brinquedo e não apenas atributo dele (FANTININ, 2002, P.85).

O modo como a criança brinca revela um mundo interior da mesma, proporcionando o aprender fazendo, através do lúdico a realizar aprendizagem significativa. O valor das brincadeiras na vida das crianças é imensurável, pois além da alegria que elas demonstram na sua execução, o oferecem excelentes oportunidades para o desenvolvimento não só físico, mas cognitivo, social e afetivo (HUIZINGA, 1980).

As brincadeiras na educação devem ser planejadas com atenção e propósito pelos professores para que fomentem o ensino aprendizagem de forma atrativa e prazerosa, de modo que seja adequada a cada nível de ensino, mas de todo modo durante a formação inicial da criança se faz mais que necessário por se tratar também da criação de um elo de interação entre professor e aluno. É fundamental para a criança a medida em que possibilita que ela se desenvolva, ou melhor, que se constitua como humano (COSTA, 2021).

Os jogos e brincadeiras é uma forma básica da comunicação infantil com a qual a criança inventa o mundo e elabora os impactos exercidos pelos outros, caracterizando como experiência estruturante para criança, o que é fundamental para o seu desenvolvimento psíquico. Brincadeira que as crianças manifestam seus interesses e desejos, construindo e reconstruindo seu mundo, além disso, construindo para o desenvolvimento de diversas potencialidades, bem como de suas estruturas psicológicas e cognitivas. O Mundo social da criança surge a partir da interação com outras pessoas para aprender e expressar as suas brincadeiras. (KISHIMOTO, 2010).

No entanto, Costa (2021) ressalta que os jogos lúdicos e as brincadeiras, são alternativas nas quais as crianças têm a possibilidade de buscar estratégias para interação, expressar-se a fim de construir para o reconhecimento da sua identidade, pois no brincar a criança aprende a lidar com seus sentimentos e afetividade. Pela riqueza de experiências vivenciadas pela criança ao brincar, podemos dizer que os jogos e brincadeiras é indispensável como espaço de aprendizagem.

O autor aponta que as crianças precisam brincar tanto quanto precisam de contatos afetivos, de fazer, de falar, de ouvir respostas às suas perguntas. E as impedindo as de mexer em tudo, o adulto privar-se de tornarem-se inteligentes, de adquirir um vocabulário. Jogo é uma forma básica de comunicação infantil com a qual a criança inventa o mundo em elaborar os impactos exercidos pelos outros,

caracterizando-se como uma experiência estruturante para criança, o que é fundamental para o seu desenvolvimento psíquico (COSTA, 2021).

Kishimoto (2010) ver o jogo como uma unificação e integração geral da personalidade da criança, segundo este autor a personalidade da criança evolui por intermédio de suas próprias brincadeiras e das intervenções de brincadeiras feitas por outras crianças e adultos. O lúdico, "habilita a criança a experimentar seja o que for, que se encontra em sua íntima realidade psíquica pessoal, que é a base do crescente sentido de identidade".

Santos e Rocha (2017) afirmam que o jogo é um espaço de experiência intermediária, com potencial de conectar as realidades internas e externas, operando segundo a dinâmica dos princípios de funcionamento do psiquismo (princípio do prazer e princípio da realidade). Nessa perspectiva, pode-se considerar o jogo como um requisito essencial no espaço de aprendizagem da criança, pois estabelece uma ligação entre o desejo inconsciente, de origem erótica e agressiva, e objetos e produções tangíveis do mundo externo.

Essa conexão entre o mundo interno e externo, mediada pelo jogo, permite que a criança explore, experimente e aprenda sobre si mesma e sobre o ambiente que a cerca. O jogo torna-se, portanto, um elemento fundamental no processo de aprendizagem, possibilitando que a criança expresse seus desejos, fantasias e conflitos internos, ao mesmo tempo em que interage com objetos e situações concretas do mundo exterior.

Ao brincar, a criança encontra um espaço seguro para lidar com suas emoções e desejos, transformando-os em ações e produções tangíveis. Essa dinâmica entre o mundo interno e externo, mediada pelo jogo, contribui significativamente para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança, tornando-se um requisito indispensável no ambiente de aprendizagem.

Em outras palavras, a atividade lúdica mobiliza o desejo inconsciente e o transforma em desejo de saber, em curiosidade investigativa, em criatividade, elementos empregados na construção de conhecimento. Consequentemente, se o valor formativo, educativo é inquestionável.

6. Considerações finais

O brincar é extremamente valioso para a educação infantil, pois é o momento de criação e promoção de possibilidades para a criança, onde os caminhos educacionais começam a se delinear. O ato de brincar possibilita o processo de aprendizagem da criança por meio do contato com o outro ou da socialização com o brinquedo, facilitando a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade. Dessa forma, estabelece-se uma relação estreita entre jogo e aprendizagem.

Os brinquedos desempenham um papel fundamental nas brincadeiras, sendo complementares entre si. Ambos são importantes para o desenvolvimento da linguagem, motor, cognitivo e social da criança, além de estarem associados ao seu processo criativo e possibilitarem a criação de uma zona imaginária. Ao representar essas realidades imaginárias, os brinquedos dão vida e asas à imaginação dos pequenos, estimulando as brincadeiras de faz de conta e a criatividade.

É evidente que, por meio do ato de brincar, a criança desperta suas habilidades mais precisas para um bom desenvolvimento, que a acompanhará durante toda a sua vida. Através das brincadeiras, as crianças têm seu primeiro contato com as regras e aprendem sobre limitações e adequações à sociedade.

Apesar de ser amparado legalmente, alguns educadores ainda apresentam resistência em propiciar situações que envolvem brincadeiras na educação infantil em suas práticas pedagógicas, insistindo em métodos tradicionais de ensino que pouco valorizam a educação da criança e os saberes que ela carrega consigo. O brincar valoriza o conhecimento da criança, possibilita o desenvolvimento e o contato com as demais pessoas, tornando o ensino e o aprendizado algo prazeroso e, conseqüentemente, de qualidade.

Através desta pesquisa, percebe-se que os jogos e brincadeiras são fundamentais no processo de ensino e aprendizagem. O lúdico propicia momentos de descobertas e aprendizagens, contribuindo para a construção do desenvolvimento emocional, afetivo, social e cultural da criança.

A brincadeira faz parte da formação humana desde a infância, estando diretamente relacionada à sua linguagem, o que possibilita a correlação do mundo real com o imaginário desses sujeitos ao longo de sua evolução. Quando a criança brinca, ela trabalha com sinais e gestos, e assim os espaços nos quais está

convivendo tornam-se locais de criação de valores e significados inerentes à sua relação humana.

Destaca-se também a atuação do professor, que precisa inserir o ato do brincar em sua prática pedagógica, vivenciando o universo infantil não apenas na técnica, mas na prática, transformando suas aulas de forma lúdica, descontraída e dinâmica, tornando a aprendizagem mais divertida e prazerosa. É necessário superar limitações e buscar alternativas de desenvolvimento de jogos e brincadeiras usando materiais acessíveis, trabalhando de forma a fornecer às crianças ferramentas que permitam o desejo, a curiosidade, o conhecimento e a transformação para a aprendizagem.

Referências Bibliográficas

BENTO, R. M. L.; CORRÊA, L. S. **A importância do lúdico para a aprendizagem na educação infantil**. 2019. Disponível em: <https://unijipa.edu.br/wpcontent/uploads/sites/2/2019/02/54_218.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

COSTA, C. A importância da ludicidade na educação infantil. **Revista Primeira Evolução**, v. 1, n. 12, 2021.

COSTA, A. R. et al. Brincar e se-movimentar da criança: a imprescindível necessidade humana em extinção? **Corpoconsciência**, v. 19, n. 3, p. 45-52, 2016.

ECA - Estatuto da criança e do adolescente. **Lei Federal 8069/90**, 13 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 02 fev. 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas S.A., 2002.

HUIZINGA, H. **Homo ludens: O jogo como elemento da cultura**. São Paulo: perspectiva. 1980.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 7. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2010.

QUEIROZ, N. L. N.; MACIEL, D. A.; BRANCO, A. U. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. **Paidéia**, v. 16, n. 34, p. 169-179, ago. 2006.

D'OLIVEIRA, D.; COSTA, A. M. F. **Ludicidade**: um instrumento pedagógico na prática docente. Anais Da Jornada Científica Dos Campos Gerais, 15, 2017. Disponível em: <https://www.iessa.edu.br/revista/index.php/jornada/article/view/290>. Acesso em: 02 fev. 2021.

SANTOS, Juliana dos; ROCHA, Renata Rebeca. A ludicidade como ferramenta de aprendizagem na educação infantil. **Revista Científica FAEST**, v. 5, n. 1, p. 63-75, 2017.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: O desenvolvimento de processos psicológicos superiores. 6ª ed. São Paulo, 1988.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 2ª ed. São Paulo: Ícone Editora, 1988.



Capítulo 6

AS (IM) POSSIBILIDADES DO USO DA EXPERIMENTAÇÃO COMO FERRAMENTA NO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM DURANTE AS AULAS REMOTAS NO ENSINO FUNDAMENTAL I – UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

José Clécio Silva de Souza

Antônio Veimar da Silva

Carla Michelle da Silva

Thayssa Dâmaris da Silva



AS (IM) POSSIBILIDADES DO USO DA EXPERIMENTAÇÃO COMO FERRAMENTA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DURANTE AS AULAS REMOTAS NO ENSINO FUNDAMENTAL I – UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

José Clécio Silva de Souza

Antônio Veimar da Silva

Carla Michelle da Silva

Thayssa Dâmaris da Silva

1. Introdução

Desde a década de 80, se discutia sobre a ciência como um conjunto infinito de elementos que ajudava a explicar as mais diversas atividades cotidianas do universo, explicitando que nessa tentativa de elucidar algo sempre há experiências vividas por alguém que colabora para ampliar as reflexões e reconstruir essas vivências. Um exemplo disso é dito por Dewey (1980) demonstrar que experiências cotidianas podem atuar na aprendizagem, promovendo especialmente, a significação do que está se apropriando:

“Uma árvore pode ser somente um objeto da experiência visual, pode passar a ser percebida de outro modo se entre ela e a pessoa se processarem outras experiências como a utilidade, aspectos medicinais, econômicos, etc. Isso fará o indivíduo perceber a árvore de modo diferente. Depois dessa experiência, o indivíduo e a árvore são diferentes do que eram antes” (DEWEY, 1980, p. 114).

Até meados do século XIX, o Ensino de Ciências era fundamentado em um currículo tradicional que priorizava o estudo de Matemática e Gramática, com foco na lógica indutiva, sem proporcionar uma conexão efetiva dos alunos com situações do cotidiano para construção de vivências (DEBOER, 2006). A partir da segunda metade

desse século, o Ensino de Ciências passou por transformações em seus objetivos, incorporando aspectos políticos, históricos e filosóficos contemporâneos, especialmente a prática investigativa, projetos, questionamentos e resolução de problemas (ZÔMPERO; LABURÚ, 2011).

Essa abordagem centrada em tendências atuais possibilitou o aprimoramento do raciocínio, das habilidades cognitivas, a cooperação entre os alunos e a compreensão da natureza como uma atividade científica (ZÔMPERO; LABURÚ, 2011). Apesar desses avanços, as escolas ainda enfrentam desafios, especialmente no rompimento com o ensino tradicional, que requer uma abordagem mais próxima da realidade dos alunos, indo além dos livros didáticos (SALES; SILVA, 2010).

Para superar esse modelo convencional, a utilização de atividades experimentais é apontada como uma estratégia eficaz, pois proporciona uma compreensão mais profunda dos fenômenos naturais no cotidiano, desenvolvendo a capacidade crítica dos estudantes e aproximando o conhecimento da sua realidade (SALES; SILVA, 2010). No entanto, em contextos desafiadores, como os vivenciados em 2020 com a pandemia de COVID-19 e a transição para o ensino remoto, as práticas educativas que envolvem experimentos científicos tornam-se mais complexas (MARTINS; ALMEIDA, 2020).

Nesse cenário, as tecnologias digitais, como as plataformas adaptativas, ganham destaque como recursos essenciais para personalizar o ensino, embora a atuação do professor na seleção e interpretação dessas ferramentas seja fundamental para elaborar estratégias eficazes que engajem todos os alunos no processo educativo (BACICH, 2015). O professor desempenha um papel crucial na criação de oportunidades pedagógicas virtualizadas que motivem os alunos a questionar, buscar respostas e participar ativamente de experimentos científicos em ambientes virtuais, promovendo uma aprendizagem significativa (SCHERER; BRITO, 2014).

Diante disso esse trabalho justifica-se pela necessidade de investigar os potenciais desenvolvidos nas aulas de ciências durante a pandemia no estudo remoto, e espera apresentar algumas soluções que incentive futuros pesquisadores na área discutir sobre estes resultados.

A partir da justificativa o pesquisador desse trabalho direciona sua pesquisa a seguinte inquietação: Diante das aulas remotas é possível desenvolver ações experimentais com alunos do Ensino Fundamental?

Mediante o exposto, o presente estudo também possui como objetivo geral: Constatar o interesse dos discentes pela possibilidade de realização dos experimentos científicos mediante aulas remotas, correlacionando com os desafios evidenciados por eles.

2. Referencial teórico

A partir da proposta científica contemporânea, a educação passou a focar em concepções e práticas alternativas para tornar coerente esse conhecimento. Essa abordagem ganhou força a partir da década de 70, marcada pelos impactos ambientais, exigindo do ensino de ciências uma educação que considere os aspectos sociais e promova um desenvolvimento científico e tecnológico consciente (GOUVEIA; LEAL, 2001).

Nesse contexto, o ensino investigativo se tornou relevante na sociedade atual, destacando a importância dessas atividades nas instituições de ensino para enriquecer os processos de ensino e aprendizagem (ZÔMPERO; LABURÚ, 2011). Apesar da maioria dos professores de ciências no ensino fundamental e médio reconhecer a importância desse modelo investigativo, muitos ainda seguem uma abordagem tradicional de ensino, seja por questões políticas, econômicas ou relacionadas à formação profissional (MARANDINO, 2003; BORGES, 2002).

Desde os anos 90, autores apontam que os desafios na implementação dessas práticas investigativas podem surgir da falta de compreensão dos docentes, que muitas vezes associam essas atividades a ambientes com equipamentos especiais, limitando o uso de experimentos como recurso de ensino de ciências, quando na realidade existem diversas possibilidades de desenvolvê-los sem a necessidade de equipamentos sofisticados (MILLAR, 1991).

Em situações emergenciais, como a pandemia do novo Coronavírus, os desafios da aplicação dessas práticas investigativas são ampliados, mesmo com a possibilidade de atividades não presenciais indicada pelo Conselho Nacional de Educação. Isso ressalta a importância dos professores buscarem os melhores recursos tecnológicos para manter a qualidade do ensino (MARTINS; ALMEIDA, 2020).

Diante desses desafios, é papel do professor promover a autonomia do aluno, essencial para a realização adequada da prática investigativa, exigindo uma

integração eficaz das tecnologias digitais no ambiente escolar (BACICH, 2015). Apesar das dificuldades de implementar essa abordagem em ambientes virtuais de aprendizagem, é fundamental buscar soluções que promovam a interação entre os alunos, ultrapassando limitações e fomentando a colaboração na investigação científica (SCHERER; BRITO, 2014).

3. Metodologia

O presente trabalho trata-se de um relato de experiência, este é de natureza básica que segundo Macêdo e Evangerlandy (2018), visa ampliar as reflexões e debates acerca do conhecimento teórico sobre o tema específico, de modo a colaborar para aperfeiçoar os fundamentos da Ciência. A abordagem do problema é mista, que em consonância com Creswell e Clark (2013), combina métodos, de modo que possa direcionar os estudos em concepções descritivas e quantificáveis. Quanto aos objetivos a pesquisa é descritiva, que de acordo com Macêdo e Evangerlandy (2018), versa identificar problemas e características da população envolvida sobre a temática, afim de levantar e analisar esses dados obtidos sem especificamente envolver o pesquisador.

O método teórico utilizado foi o dialético para como sugere ainda Macêdo e Evangerlandy (2018, p. 45): “analisarmos de forma sistemática as ideias em discussão dos fenômenos e refletir sobre elas”. Quanto aos procedimentos técnicos, a pesquisa é um estudo de caso, que para Ludke (1986), trata-se de uma investigação de um ou vários casos, sempre bem delimitado, exigindo a escolha do tema específico.

O local do estudo foi uma escola pública na cidade de Picos Piauí. A população desse relato de experiência são estudantes do ensino fundamental - anos iniciais, regularmente matriculados na escola da rede pública de ensino do município já elencado. A amostra da pesquisa são os alunos de duas turmas, sendo uma de 4º e uma de 5º ano, com faixa etária entre 8 e 9 anos sem distinção de gênero.

Para realizar esta atividade, os estudantes foram orientados a realizarem um experimento científico que atrelasse ao objeto de conhecimento da aula on-line, que abordava a temática “fases da água”. Conforme orientação recebida, os discentes tiveram um prazo de uma semana para desenvolver sua pesquisa e experimentação, além de gravar um vídeo fazendo a exposição desse trabalho. Este momento foi realizado no início do mês de dezembro de 2020.

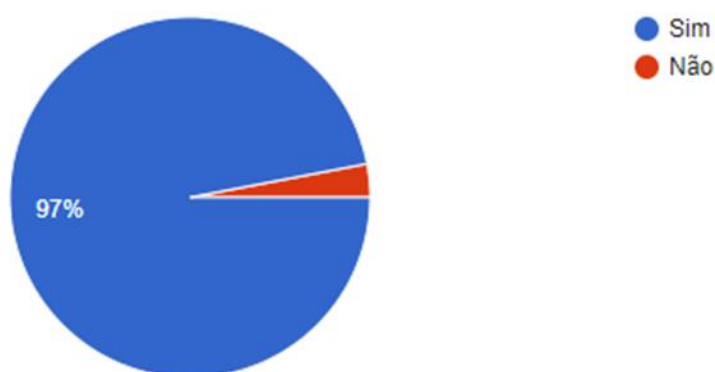
Para coletar os dados sobre a relevância da ação multidisciplinar, na percepção dos alunos, utilizamos a técnica de questionário semiestruturado com perguntas fechada, contendo 02 questões, sendo uma objetiva e a outra subjetiva. Para a análise dos dados coletados a partir dos questionários foi utilizada a técnica da análise quantitativa e da análise de conteúdo. Os resultados foram apresentados sob a forma de gráficos e discussão sobre as análises e literatura.

4. Resultados e discussões

Para coleta da percepção dos discentes acerca de suas motivações para desenvolverem experimentos científicos mesmo em tempos de pandemia, trinta e cinco (35) estudantes foram convidados a responder um questionário fechado, contendo questões avaliativas sobre essa atividade investigativa. Tais informações foram tabuladas (%), inseridas em um relatório quantitativo, e em seguida analisadas.

Quando os estudantes foram questionados sobre a atividade investigativa ser uma ação que os mesmos gostam de desenvolver (figura 1) a resposta em maioria foi sim (97%) e não (3%). Ademais, todos os estudantes (100%) consideram que a utilização de experimentos no ensino de ciências potencializa a aprendizagem científica. Este fato deixa evidente que os discentes se sentiram motivados a desenvolverem os experimentos científicos, mesmo diante de todos os desafios retratados pela pandemia.

Figura 1– Identificação dos estudantes com atividades investigativas



Fonte: O autor (2021).

Sales e Silva (2010) indicam que a utilização de práticas investigativas atua como uma opção viável porque resgatam o interesse e motivação dos educandos quanto ao ensino de ciências, facilitando, deste modo o entendimento de assuntos que envolvem esse componente.

É muito importante conhecer as práticas investigativas durante o ensino fundamental I, neste período o estudante é apresentado a diversos conceitos que arremetem a discussão do fazer científico, bem como também apresentam os primeiros passos para uma aprendizagem investigativa e com significância.

É salutar perceber que atividades práticas não se limitam no espaço da sala de aula ou de um laboratório equiparado, mas que podem ser direcionadas em diferentes contextos, sendo a forma de abordagem do método de ensino e aprendizagem o fator predominante, tendo em vista que este deve mobilizar o estudante em sua atividade autônoma, retirando-a da figura 01 apresentada anteriormente (WEISSMANN, 1998).

Posteriormente, os discentes foram indagados se ao realizarem um experimento científico em casa, encontram dificuldades, justificando sua resposta. As respostas em sua maioria foram positivas para esta pergunta, no entanto alguns descreveram que existem sim desafios:

- 1-“Não encontro dificuldade”.
- 2-“Existem alguns experimentos que são difíceis, mas é só buscar realizar aqueles mais fáceis”.
- 3-“Não, acho super fácil!”.
- 4-“Encontro dificuldade, porque nem sempre temos os materiais em casa e aí temos que sair para poder comprar. E como sair nessa pandemia?”
- 5-“Não! É só pesquisar mais sobre a experiência que fica tudo fácil”.
- 6-“Algumas são muito difíceis”.
- 7-“Eu adoro fazer experimentos em casa. Me sinto motivada a aprender!”

Compreendendo essas respostas, é possível salientar que o êxito na aprendizagem depende de um modo bastante singular da escolha da metodologia, uma vez que esta deve ser capaz de despertar o interesse dos alunos pela pesquisa, contribuindo para efetivação de habilidades e competências destes, conforme é destacado:

“Efetivar uma prática pedagógica diferenciada, promovendo o atendimento às diferentes necessidades dos alunos; utilizar técnicas e instrumentos de avaliação da aprendizagem que deem mais

liberdade aos alunos [...] estabelecer pequenas metas a serem alcançadas que contemplem a formação da competência e habilidades essenciais aos novos tempos que possam desencadear ações que tenham por perspectivas utopias fundamentadas na prática de uma escola pública verdadeiramente mais democrática” (PEREIRA; SOUZA, 2004, p. 204).

Nesse viés, o relato de experiência aqui destacado iniciou com o intuito de demonstrar que a experimentação no ensino de ciências pode despertar um notável interesse entre os alunos em diferentes níveis de escolarização, pois tendem a se caracterizar como uma metodologia motivadora e lúdica, além disso, possibilita a teoria à prática, ressignificando seu aprendizado.

7. Considerações finais

A partir da análise do conteúdo apresentado pelos alunos nas experiências, ficou evidente o interesse deles por aulas experimentais. É possível observar que a experimentação é uma possibilidade valiosa no ensino de ciências, contribuindo para a difusão do conhecimento científico. No entanto, também é perceptível que existem desafios inerentes ao momento pandêmico atual, que podem limitar a realização dessa metodologia.

Diante dos dados coletados durante a ação, nota-se que, mesmo com o distanciamento provocado pelas aulas remotas, atividades que busquem desenvolver a criatividade dos alunos, sanar suas curiosidades e formar conceitos sobre o assunto são relevantes. Esse tipo de estratégia proporciona aos estudantes não apenas a memorização de conteúdo, mas também a compreensão de como aplicá-lo.

Mesmo distantes e em casa, sem acesso aos materiais laboratoriais para práticas mais elaboradas, os estudantes, juntamente com os pais, buscaram apresentar suas experiências e comprovar os conceitos. Essa iniciativa demonstra o engajamento e a criatividade dos alunos em superar as limitações impostas pelo ensino remoto e manter o interesse pela experimentação no ensino de ciências.

Embora existam desafios, é fundamental que os professores busquem estratégias para incorporar a experimentação em suas aulas, mesmo em um contexto de distanciamento social. A criatividade e a colaboração entre alunos e famílias podem ser potencializadas para criar oportunidades de aprendizagem significativa e envolvente, contribuindo para a difusão do conhecimento científico.

Referências Bibliográficas

- BACICH, L. **Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. 270p.
- BORGES, A. T. Novos rumos para o laboratório escolar de ciências. **Cad. Brás. Ens. Fís.**, v. 19, n. 3, p. 291-313, 2002.
- CRESWELL, J. W.; CLARK, V. L. P. **Pesquisa de métodos mistos**. Trad. Magda França Lopes. 2 ed. Porto Alegre: Pesno, 2013.
- DEBOER, G. E. **Perspectivas históricas do ensino de investigação nas escolas**. In: FLICK; LEDREMAN. *Investigação científica e natureza da ciência. Implicações para o ensino, aprendizagem e formação de professores*. Springer, 2006.
- DEWEY, J. **Experiência e Natureza: lógica: a teoria da investigação: A are como experiência: Vida e educação: Teoria da vida moral**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- GOUVEIA, G; LEAL, M. C. Uma visão comparada do ensino em ciência, tecnologia e sociedade na escola em um museu de ciência. **Revista Ciência e educação**, v. 7, número 1, 2001.
- MACÊDO, F. C. S; EVANGERLANDY, G. M. **Pesquisa: passos para elaboração de trabalhos científicos** – Teresina, 2018. p.176.
- MARANDINO, M. A Prática de Ensino nas Licenciaturas e a Pesquisa em Ensino de Ciências. **Cad.Bras.Ens.Fís.** v.20, n.2: p.168-193, 2003.
- MARTINS, A.; ALMEIDA, J. Educação em tempos de pandemia no Brasil: saberes fazeres escolares em exposição nas redes e a educação on-line como perspectiva. **Revista docência e cibercultura**, v. 4, n. 2, p. 215, 2020.
- MILLAR, R. **Um meio para um fim: o papel do processo na educação em ciências**. In: WOOLNOUGH, B. (ed.) *Practical Science*. Milton Keynes: Open University Press, p. 43-52, 1991.
- PEREIRA, L. C.; SOUZA, N. A. Concepção e prática de avaliação: um confronto necessário no ensino médio. **Estudos em Avaliação Educacional: Revista da Fundação Carlos Chagas**, n. 29, p. 191-208, 2004.
- SALES, D. M. R.; SILVA, F. P. **Uso de atividades experimentais como estratégia de ensino de ciências**. Encontro de ensino, pesquisa e extensão da Faculdade Senac. 2010.
- SCHERER, S.; BRITO, G. da. S. Educação a distância: possibilidades e desafios para a aprendizagem cooperativa em ambientes virtuais. **Educar em Revista**, n. 4, p. 53-77, 2014.
- WEISSMANN, H. **O laboratório escolar**. In: Weissmann, H (org.) *Didática das Ciências Naturais: contribuições e reflexões*, Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 231.

ZÔMPERO, A. F.; LABURÚ, C. E. Atividades investigativas no ensino de ciências: aspectos históricos e diferentes abordagens. **Rev. Ensaio**, v. 13, n. 03, p. 67-80, 2011.



Capítulo 7

ANÁLISE DA AVALIAÇÃO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DE ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II: UM ESTUDO DE CASO

Julio Cesar Santos Pereira

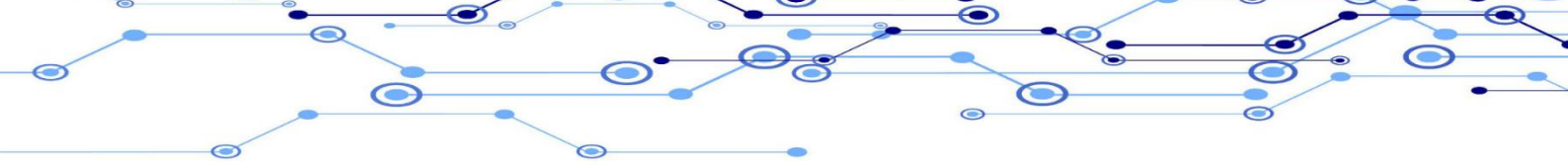
Erivonaldo Alves da Silva

Thiago Fernandes da Silva

Carla Michelle da Silva

Antônio Veimar da Silva

Thayssa Dâmaris da Silva



ANÁLISE DA AVALIAÇÃO DO PROCESSO ENSINO- APRENDIZAGEM DE ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II: UM ESTUDO DE CASO

Julio Cesar Santos Pereira

Erivonaldo Alves da Silva

Thiago Fernandes da Silva

Carla Michelle da Silva

Antônio Veimar da Silva

Thayssa Dâmaris da Silva

1. Introdução

O presente trabalho surge da necessidade de aprofundar a compreensão sobre as formas de avaliação oferecidas aos alunos do 6º ano da rede estadual de ensino, visando esclarecer o conceito de avaliação no contexto escolar. A avaliação desempenha um papel crucial no processo de ensino-aprendizagem, sendo um elemento fundamental que, se realizado de forma contínua, contribuirá de maneira eficaz para o desenvolvimento do aluno e para o aprimoramento da prática docente.

A avaliação tem um papel fundamental na vida das pessoas, visto que avaliar é como respirar, é uma prática realizada o tempo todo, mesmo sem plena consciência dessa ação. As opiniões que se têm sobre os fatos e as pessoas estão embasadas numa prática avaliativa diária. Entretanto a avaliação faz parte do nosso cotidiano sendo inevitável e necessária. Como parte do processo ensino aprendizagem não pode ser vista apenas como meio para obtenção de notas, o que levaria a desviar o real sentido da avaliação, prendendo-a apenas ao sentido classificatório, e muitas vezes até como fator de exclusão.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, em seu artigo 12, inciso I, os estabelecimentos de ensino, respeitando as normas comuns e

as do seu sistema de ensino terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica. A UNESCO, no exercício da autonomia que lhe confere a referida lei (art_53) ao elaborar seu projeto político-pedagógico e regimento geral destacando no artigo 86 que a avaliação será processual com preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

Entende-se que a avaliação precisa acompanhar os discursos e transformações que vêm acontecendo com a educação. Um ponto fundamental no processo avaliatório são os objetivos que se pretende alcançar (atingir) e a clareza com que eles foram pautados e analisados dentro do planejamento educacional. Pode-se até afirmar que o planejamento das atividades didático-pedagógico é o primeiro passo para se obter uma avaliação cujos resultados sejam positivos.

A relevância social dessa pesquisa vem a contribuir na conscientização sobre o real papel que a avaliação apresenta no cotidiano escolar, buscando incluir uma concepção inovadora na prática avaliativa desmistificando a mesma como uma simples execução de testes quantitativos tendo como centralidade a nota. Sabe-se que a avaliação engloba inúmeros outros preceitos, preceitos estes que se tornam imprescindíveis para que todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem tenham conhecimento, principalmente os professores, já que estes estão diretamente ligados no permanente ato de avaliar.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados serão o levantamento e análise dos instrumentos de avaliação adotados na escola por meio de observação direta como também através de questionários contendo questões fechadas sobre o tema, possibilitando à comunidade escolar, alvo da pesquisa, uma conscientização sobre a participação do educando e do educador no processo de avaliação da aprendizagem.

O principal objetivo do estudo é verificar os métodos avaliativos utilizados pelos docentes da Unidade escolar Dirceu Mendes Arco Verde da rede estadual de ensino da cidade de Picos-PI, discutindo como avaliação pode atuar de acordo com Lei de Diretrizes de Bases da Educação (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS). Especificamente, este objetivo desdobra-se ainda em analisar o processo de construção do conceito de avaliação no Brasil, no Piauí e na cidade de Picos, bem como analisar esse processo avaliativo na referida escola, no 6º ano. Neste sentido, é cabível refletir acerca dos critérios estabelecidos pela instituição para escolha dos procedimentos avaliativos, também para saber o que o educador espera do educando

como sinal ou evidência de que a aprendizagem realmente ocorreu e se a forma como o aluno está sendo avaliado contribui de fato para a melhoria de sua aprendizagem.

Dessa forma pretende-se analisar se as técnicas e instrumentos utilizados pelos professores da escola estão adequados aos métodos de ensino e voltados para eficiência do processo de ensino aprendizagem e observar as principais dificuldades enfrentadas pela escola a serviço de uma pedagogia que entenda e esteja preocupado com a avaliação como mecanismo de transformação social.

2. Breve histórico da avaliação no Brasil e no Piauí

O ato de avaliar sempre esteve presente na vida das pessoas, consciente ou inconscientemente. Desde a simples reflexão sobre situações cotidianas até avaliações mais complexas, as pessoas comuns realizam avaliações diariamente. Antes mesmo da institucionalização das escolas, a avaliação já era praticada para fins de seleção. Os primeiros registros datam de 2.205 a.C., associados à ideia de medida, como os exames realizados pelo imperador chinês Grande Shun para promover ou demitir seus oficiais a cada três anos (DEPRESBITERIS, 1989).

Com a evolução do entendimento sobre o comportamento humano, a avaliação foi sistematizada. A escrita impulsionou o interesse pela memorização e transmissão do conhecimento. Ao longo da história, avanços significativos foram feitos na avaliação educacional. Desde a modificação dos testes escritos nas escolas americanas por Horace Mann em 1845 até o desenvolvimento de testes de inteligência individual por Binet e Simon em 1905, a avaliação educacional passou por diversas transformações (RURY; BELEW; HURST, 2021).

A avaliação, ao longo das décadas, passou por diferentes abordagens, desde a mensuração até a negociação, conforme proposto por Guba e Lincoln. Cada fase refletiu uma evolução na compreensão e prática da avaliação, destacando a importância de compreender o objetivo da avaliação, questionar testes padronizados e adotar uma abordagem construtivista e interativa (FIRME, 1994).

A avaliação educacional desempenha um papel crucial no processo de ensino-aprendizagem, influenciando a inclusão ou exclusão dos alunos. É importante ressaltar que a avaliação não é a causa dos resultados verificados, mas sim uma consequência dos princípios, métodos e técnicas adotados no dia a dia da educação (FREITAS, 2002).

Ao longo dos séculos, a essa avaliação evoluiu, refletindo mudanças nas práticas pedagógicas e nos métodos de ensino. Desde a pedagogia jesuíta no Brasil, com ênfase na memorização e práticas orais, até a influência da pedagogia de Comenius, que enfatizava o uso de exames para motivar os alunos, a avaliação tem sido um elemento essencial no contexto educacional.

Em resumo, a avaliação educacional é um processo dinâmico que reflete a evolução do pensamento pedagógico ao longo da história. Com abordagens cada vez mais construtivistas e interativas, a avaliação busca promover a aprendizagem significativa e contribuir para o desenvolvimento dos alunos no contexto escolar.

3. A avaliação de acordo com a LDB e os PCN's

Filho (2000, p. 17) baseado na letra “a” do inciso V do Art. 24 da LDB, afirma que:

[...] a avaliação das atividades discentes deve contemplar as múltiplas formas e procedimentos. Não deveria ser de outra forma, pois, como sabemos, são múltiplas as formas através das quais os seres humanos, cada um na sua particularidade, aprendem e demonstram que aprenderam são infinitos os caminhos que os mesmos utilizam para se apossarem do saber, provavelmente são tantos, quantos são os seres humanos.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) em seu Art. 3º, Inciso I a Educação escolar deve ser assegurada a todos, garantindo o direito de permanecerem na escola. A educação, direito fundamental de todos, e dever do Estado e da família. Cabendo ao Poder público assegurar a todos o direito à educação escolar, em igualdade de condições de acesso e permanência (LDB Art. 3º, Inciso I).

A partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996 estabelece que a avaliação seja contínua, priorize a qualidade e o desempenho do aluno ao longo de todo o ano e não numa prova ou num trabalho, fazendo com que os profissionais busquem novas teorias sobre o processo de avaliação. O aluno que vai para a escola quer estudar, ou seja, quer aumentar seus conhecimentos. Porém o que se observa no cotidiano escolar é que os professores

ficam presos aos conteúdos e enfatizam sempre qual a nota que o aluno alcançou na prova, se merece tal nota, ou ainda se vai aprovar ou reprovar com essas notas.

De acordo com os PCN's (1997, p.81):

A avaliação subsidia o professor com elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho e a retomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos adequados para o processo de aprendizagem individual ou de todo grupo. Para o aluno, é o instrumento de tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades e possibilidades para reorganização de seu investimento na tarefa de aprender. Para a escola, possibilita definir prioridades e localizar quais aspectos das ações educacionais demandam maior apoio.

Nesse sentido, a avaliação é uma ferramenta essencial no ambiente educacional, fornecendo aos professores dados críticos para uma reflexão contínua sobre suas práticas pedagógicas. Ela auxilia na criação de novos instrumentos de trabalho e na revisão de estratégias para otimizar o processo de aprendizagem, tanto individual quanto coletivo. Para os alunos, a avaliação funciona como um meio de conscientização sobre suas conquistas, desafios e oportunidades para aprimorar seu desempenho acadêmico. Já para as instituições de ensino, permite identificar prioridades e aspectos das ações educacionais que necessitam de maior suporte, contribuindo assim para uma gestão mais eficaz e focada nas necessidades educativas dos alunos.

4. A educação e a avaliação da aprendizagem

A Educação tem sofrido muito ao longo dos tempos com relação as avaliações escolares em seus diversos aspectos. Para Luckesi (2005), a avaliação da aprendizagem está só no nome, pois a maioria das escolas do século XX e XXI pratica exames escolares, ou seja, as provas mensais como conhecemos.

Segundo Luckesi (2005) a diferença entre avaliar e aplicar exames é que ao aplicar os exames o processo opera com os recursos de aprovar/reprovar enquanto que avaliar dá suporte ao verdadeiro motivo das aprovações e/ou reprovações.

Muito se fala em avaliar, até que, hoje, tem-se provas para avaliar as escolas anualmente como a prova Brasil, ENEM que possibilita a entradas dos alunos na Universidade, dentre outras. A esse respeito, as várias formas de avaliar as

instituições de ensino, Luckesi (2005) cita Comênio que ressalta:

Na escola devem existir, exames de hora em hora, de dia em dia, de semana em semana, de mês em mês, de semestre em semestre, de ano em ano. O poder público deve nomear um personagem chamado “Scholarca”, que deve ter a responsabilidade de elaborar e aplicar, anualmente, por ocasião do fim do ano letivo, uma prova em todas as escolas [...] (LUCKESI, 2005, p. 23)

Observa-se a preocupação com a qualidade das escolas, e com isso chegou-se a avaliação da mesma como um processo contínuo e duradouro, na qual todas as escolas deveriam ser avaliadas criteriosamente.

No que diz respeito à avaliação escolar por parte dos discente, Luckesi (2005), ressalta que é preciso partir da pedagogia construtivista, para que assim, possa construir valores, ideais, que possam ser criativos e críticos em seu processo educacional e, ainda acrescenta:

A avaliação é um ato subsidiário da prática pedagógica, com vistas à obtenção de resultados satisfatórios possíveis diante do caminho de desenvolvimento de cada educando. Nessa perspectiva, o educador acolherá o educando como ele é, e a partir daí, trabalha com ele. Deste modo, o educando sentirá que sua relação com o educador é para a vida, para seu crescimento, desenvolvimento, para a construção de si mesmo e de sua identidade [...] (LUCKESI, 2005, p.33)

Assim Luckesi deixa claro que a avaliação escolar não se resume a teste e/ou provas, mas sim um conjunto de todas as atividades escolares integrada a uma pedagogia integrativa e construtiva pela dupla “enquanto se ensina, se avalia e vice-versa.

Luckesi enfatiza que avaliação da aprendizagem não é feita com exames e ressalta que essa comparação ameaça a verdadeira ideia de avaliação. O autor diferencia essas duas práticas de avaliar e completa que:

A avaliação da aprendizagem, por ser avaliação, é amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva; diversa dos exames, que são classificatórios, seletivos, excludente. A avaliação inclui, traz para dentro enquanto os exames selecionam, excluem, marginalizam; por isso dentro da atividade escolar, eles são usados indevidamente (LUCKESI, 2005, p. 41).

Segundo Luckesi (2005), para avaliar é preciso seguir dois pressupostos

importantes e indissociáveis que são o diagnóstico e a decisão. Para o autor diagnosticar é conhecer, buscar, procurar, é distinguir dados e qualificá-lo e só depois pode-se tomar uma decisão, para que essa seja satisfatória.

Na concepção atual a avaliação representa uma oportunidade de reflexão do professor sobre as condições oferecidas aos alunos para que a aprendizagem ocorra como parte integrante do processo ensino-aprendizagem requer preparo técnico e grande capacidade dos profissionais envolvidos.

Segundo Perrenoud (1999), “a avaliação da aprendizagem no novo paradigma é um processo mediador na construção de currículo e se encontra intimamente relaciona à questão da aprendizagem dos alunos”. Na avaliação da aprendizagem o professor não deve permitir que o resultado das provas periódicas, geralmente de caráter classificatório, seja supervalorizado em detrimento de suas observações diárias, de caráter diagnóstico. O professor que trabalha numa dinâmica interativa tem noção, ao longo de todo ano, da participação e produtividade de cada aluno. É preciso deixar claro que a prova é datada e obrigatória, deve-se ter inúmeros cuidados em sua elaboração e aplicação.

Segundo Luckesi (2000, 2003 e 2005) a avaliação adquire seu sentido na medida em que se articula com um projeto pedagógico e com seu consequente projeto de ensino. A avaliação tanto no geral quanto no caso específico da aprendizagem, não possui uma finalidade em si; ela subsidia um curso de ação que visa construir um resultado previamente definido.

A avaliação da aprendizagem pode ser entendida como a soma valorativa entre o quantitativo (a efetiva aprendizagem), porém ela não se restringe a essa questão, pois a avaliação envolve o processo educativo como um todo, logo o professor constantemente deve avaliar a si mesmo e a sua prática. Assim, “a avaliação tanto no geral como no caso específico da aprendizagem não possui uma finalidade em si, ela subsidia um curso de ação que visa construir um resultado previamente definido” (LUCKESI, 2003, p. 93).

Segundo Libâneo (1993, p.195) “a avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem”.

Assim a avaliação não pode ser definida e delimitada sem um projeto que a articule. Porém na sociedade brasileira atual o que se verifica é que a avaliação está sendo uma mera verificação, como afirma Luckesi.

Os resultados da aprendizagem usualmente tem sido a função de estabelecer uma classificação do educando, expressa em sua aprovação ou reprovação. O uso dos resultados tem se encerrado na obtenção e registro da configuração da aprendizagem do educando, nada decorrendo daí. Raramente só em situações reduzidas e específicas, encontramos professores que fazem a esse padrão usual, fazendo a aferição da aprendizagem um efetivo ato de avaliação (LUCKESI, 2003, p. 93)

A questão da avaliação educacional é muito debatida, porém mesmo com treinamento, mesmo com o conhecimento sobre o que realmente é a avaliação muitos professores prendem-se ao quantitativo e o qualitativo, sendo que esses deveria estar em consonância.

Dessa forma a avaliação processa-se como uma mera classificação, assim:

A avaliação como processo de classificação está limitada por em sua raiz a homogeneidade; como prática de investigação se configura uma perspectiva de heterogeneidade, abrindo espaço para que o múltiplo e o desconhecido ganhem visibilidade. (ESTEBAN, 2000, p. 22)

De acordo com Luckesi (1995, p.86). “A avaliação é uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes do processo de ensino e aprendizagem que auxilia o professor a tomar decisões sobre o seu trabalho”. Segundo Luckesi (1986, p.37), “a avaliação é o processo destinado a verificar o grau em que mudanças comportamentais estão ocorrendo”.

5. Procedimentos metodológicos

A Unidade Escolar Dirceu Mendes Arco Verde funciona em dois horários sendo pela manhã (alunos de ensino fundamental e médio regular) e pela noite (Alunos de EJA e de ensino médio). Hoje, a escola tem sete salas de aula, uma sala de professores, uma biblioteca, cantina, refeitório, diretoria e sala de informática.

Os materiais e recursos de que dispõe a escola são o retroprojetor, vídeo, DVD, televisão, som ambiente, caixa amplificadora, jogos didáticos, mapas, quadros acrílicos, CD-ROM educativos e data show.

A metodologia de ensino utilizada é diversificada e dinâmica ajustando-se aos níveis de ensino, disciplina e conteúdo, objetivando a interação do educando no processo de ensino e valorizando a experiência e o conhecimento do aluno. Essa

metodologia direciona o aluno à sua própria aprendizagem, através do professor facilitador. Neste sentido, o objetivo principal da escola é formar cidadãos conscientes de seu papel social e atuar de forma expressiva no contexto onde vive.

As reuniões pedagógicas são realizadas bimestralmente com a participação dos educadores envolvidos com o processo ensino-aprendizagem. O local onde se realizam as referidas reuniões, que é na própria escola, são discutidas as principais mudanças, avaliação de projetos e programas, como também prováveis soluções para as dificuldades que venham a acontecer.

A avaliação, ao não se restringir ao julgamento sobre sucessos ou fracassos do aluno é compreendida como um conjunto de atuações que têm a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica. Acontece contínua e sistematicamente por meio da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno.

O acompanhamento e a reorganização do processo ensino e aprendizagem na Unidade Escolar Dirceu Mendes inclui uma avaliação inicial, para o planejamento do professor, e uma avaliação ao final de cada etapa de trabalho.

A avaliação investigativa inicial instrumentalizará o professor para que possa pôr em prática seu planejamento de forma adequada às características de seus alunos. Esse é o momento em que o professor vai se informar sobre o aluno e já sobre determinado conteúdo para, a partir daí, estruturar sua programação, definindo os conteúdos e o nível de profundidade em que devem ser abordados. A avaliação inicial serve para o professor obter informações necessárias para propor atividades e gerar novos conhecimentos, assim como para o aluno tomar consciência do que já sabe e do que ainda vai aprender sobre determinado conjunto de conteúdo.

É importante que ocorra uma avaliação no início do ano, o fato de o aluno estar iniciando uma série não é informação suficiente para que o professor saiba sobre suas necessidades de aprendizagem. Mesmo que o professor acompanhe uma classe de um ano para outro, e tenha registros detalhados sobre o desempenho dos alunos no ano anterior, não se exclui a investigação inicial, pois os alunos não deixam de aprender durante as férias e muita coisa pode ser alterada no intervalo dos períodos letivos. Mas essas avaliações não devem ser aplicadas exclusivamente nos inícios de ano ou de semestre, são pertinentes, sempre que o professor propuser novos conteúdos e novas sequências de situações didáticas.

A pesquisa realizada na referida escola foi concluída através de levantamento de dados acerca da avaliação da aprendizagem. Para realização desse estudo foram entrevistados 20 (vinte) pessoas entre coordenadores e professores, tendo como objetivo primordial analisar e refletir sobre as práticas docentes relacionadas à temática abordada neste trabalho.

Para obtenção desses dados, utilizou-se um questionário único de 10 questões fechadas, direcionados à coordenadores e professores a respeito das concepções de avaliação educacional no âmbito escolar. Quanto aos entrevistados optou-se pela não identificação dos entrevistados que participaram da pesquisa, assim, sem receios e com ética podem dar veracidade e responder às perguntas baseando-se nas práticas e experiências vivenciadas no cotidiano escolar da sala de aula.

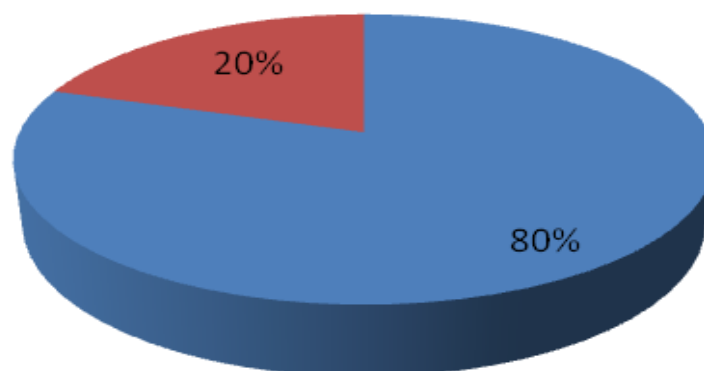
6. Resultados e discussões

Após as realizações das entrevistas entre coordenadores e professores, foram feitas a tabulação dos dados e a estatística descritiva em cima de cada questão da pesquisa.

Quanto à formação dos coordenadores e professores, a maioria possui curso superior completo, como apresenta o gráfico abaixo:

Figura 1. Formação docente

■ medir a aprendizagem e rever a metodologia
■ professor com curso superior incompleto

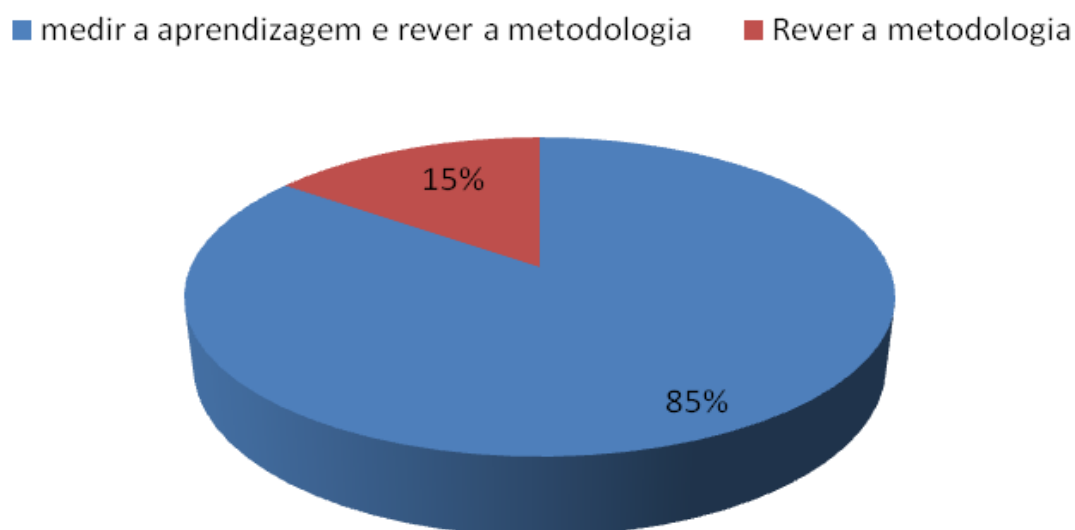


Fonte: pesquisa direta 2011 - Nível de formação dos professores e coordenadores.

Sendo assim, a concepção de avaliação que os professores têm é uma concepção inovadora onde se prevalece a valorização dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, tal como reza a LDB.

Percebe-se, de acordo com a visão dos entrevistados, que a importância maior da avaliação está em medir a aprendizagem e rever a metodologia, vista claramente no gráfico a seguir:

Figura 2. Função da avaliação

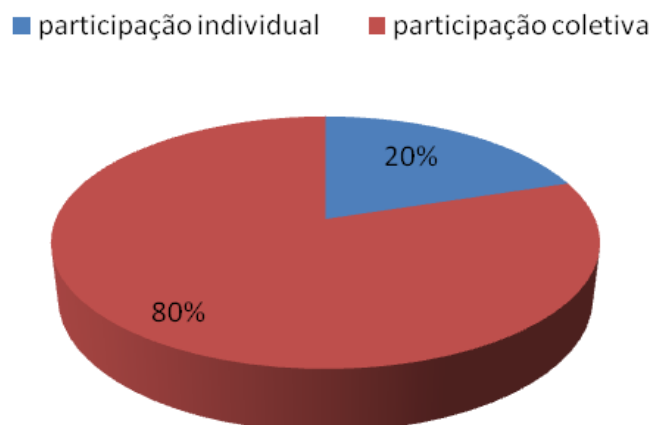


Fonte: pesquisa direta 2011 - A importância da avaliação.

É bem verdade que, ao longo dos anos, a avaliação era instrumento apenas de mensuração. Hoje, porém, sabe-se que a importância da avaliação está para além da medida e neste sentido, ela se volta para uma revisão da metodologia a ser proposta para levar o aluno à aprendizagem e medi-la considerando os aspectos qualitativos, sobretudo.

No que diz respeito a avaliação da participação dos alunos em sala de aula, é feita uma observação ao longo do processo ensino-aprendizagem no qual fica evidenciado conforme o gráfico a seguir que os educadores priorizam a participação individual do aluno como 20% do total dos resultados finais obtidos.

Figura 3. participação dos alunos

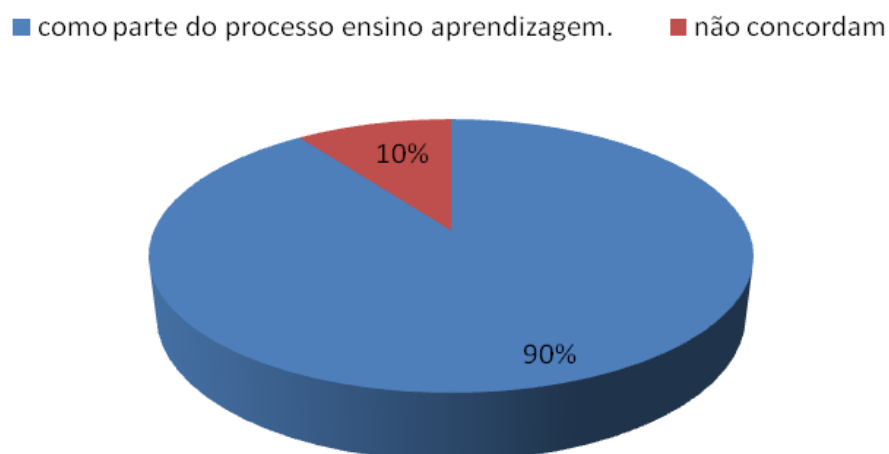


Fonte: pesquisa direta 2011 - avaliação da participação em sala de aula.

O ato de avaliar tem início na sala de aula e se estende até outras atividades de pesquisa que acontecem em momentos extraclasse. Neste caso, há uma ênfase e uma etapa do processo avaliativo em que se considera como fundamental, a participação do aluno, seja individual ou coletivamente.

A avaliação não pode ser vista apenas como obtenção de notas, nem para que se tenha uma educação de qualidade, deve-se inovar os métodos avaliativos no processo ensino-aprendizagem, segundo a maioria dos entrevistados a avaliação deve ser vista como parte do processo ensino aprendizagem, como evidencia o gráfico a seguir.

Figura 4. concepção de avaliação

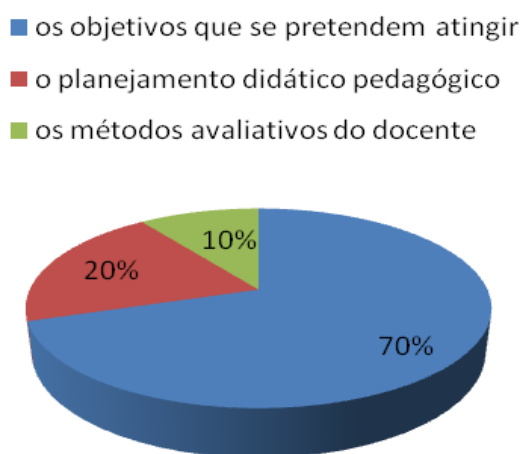


Fonte: pesquisa direta 2011 - Indicativo de como deve ser vista a avaliação

A avaliação assume atualmente o papel de parte do processo de ensino-aprendizagem, poucos são aqueles que não concordam, que não compartilham dessa concepção.

Os resultados positivos de uma avaliação constituem-se em privilegiar os conhecimentos adquiridos para que alunos e professores focalizem o que foi e o que não foi aprendido. Os dados coletados sobre o que é prioridade nos resultados positivos de uma avaliação são mostrados no gráfico a seguir:

Figura 5. prioridades nos resultados da avaliação



Fonte: pesquisa direta 2011 - Prioridades para que se chegue a resultados positivos de uma avaliação da aprendizagem.

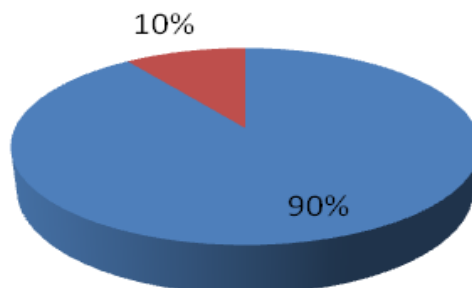
Dentre as várias prioridades que se busca com o ato de avaliar, destacam-se aquelas que se pretende atingir os objetivos propostos, serve para o planejamento posterior e também porque permite que o professor reveja seus métodos avaliativos.

No que se refere ao que o professor deve levar em consideração no processo de avaliação da aprendizagem a grande maioria acredita que os conhecimentos adquiridos pelos alunos detêm um nível mais elevado de aceitação por parte dos educadores.

Tomar a avaliação nessa perspectiva requer que esta ocorra sistematicamente durante todo processo de ensino aprendizagem e não somente após o fechamento de etapas de trabalho, como demonstra o gráfico a seguir.

Figura 6. aspectos considerados no processo de avaliação

- os conhecimentos adquiridos pelos alunos
- o esforço e as dificuldades enfrentadas



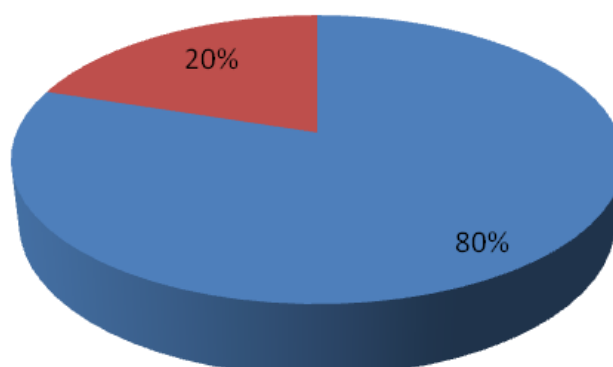
Fonte: pesquisa direta 2011 - Indicativo sobre o que o professor deve levar em consideração no processo de avaliação da aprendizagem.

A avaliação é momento de reflexão para o professor e assim sendo, ela é também ponto de partida e de chegada do ato de aprender. Nesta pesquisa, a avaliação leva em consideração os conhecimentos adquiridos pelos alunos e o esforço e as dificuldades encontradas.

Questiona-se sobre o quê, como e por quê avaliar é até importante mais somente para 20% dos entrevistados, a grande maioria prefere questionar-se sobre a forma formativa, somativa e classificatória de avaliação, pondo de lado totalmente as tendências, tradicionais, renovadoras e tecnicista.

Figura 7. o que, como e por que avaliar?

- formativa, somativa, classificatória
- o que, como e porque avaliar



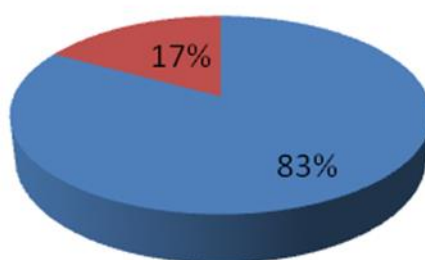
Fonte: pesquisa direta 2011 - Questões as serem pensadas no ato de avaliar.

Qualquer etapa de avaliação deve se permitir que os sujeitos envolvidos se questionem acerca do que, como e por que se avalia, pensando nos aspectos que são mais importantes e que devem permear todo o ato avaliativo.

Ao invés de medir, classificar e punir a pesquisa mostrou que docentes envolvidos aqui veem a avaliação muito mais como um ponto de partida para o processo de aprendizagem do que simplesmente para diagnosticar e planejar. Como mostra o gráfico a seguir:

Figura 8. como os professores veem a avaliação

- te um ponto de partida para o processo d aprendizagem.
- Diagnosticar e planejar

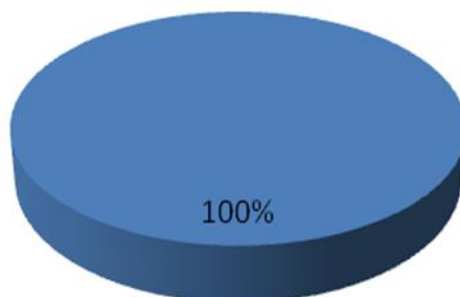


Fonte: pesquisa direta 2011 - Visão dos docentes acerca da avaliação

De fato, o momento da avaliação é o tempo para reflexão. Depois de feita, a avaliação serve como um ponto de partida para o processo de aprendizagem, diagnostico e planejamento.

A obrigatoriedade do sistema, a necessidade de diagnosticar a importância de direcionar o trabalho para o lado certo constitui a importância primordial e unânime para os docentes pesquisados.

Figura 9. necessidade de diagnostico



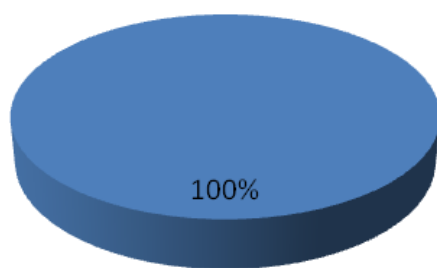
todos os professores entrevistados concordaram por unanimidade

Fonte: pesquisa direta 2011 - Necessidade de diagnostico

Se a avaliação atua como um poderoso instrumento de diagnostico, então, a avaliação assume uma tal importância que foi para efeitos desta pesquisa unânime no processo de aprendizagem.

Ambos os aspectos qualitativos e quantitativos são amplamente importantes no ato de avaliar, para os docentes pesquisados. O gráfico a abaixo mostra a preferência total e unânime pelas duas linhas avaliativas danando lado a lado como conclui o gráfico a seguir.

Figura 10. aspectos qualitativos e quantitativos considerados como importantes



todos os professores entrevistados concordaram por unanimidade

Fonte: pesquisa direta 2011 - Aspectos qualitativos e quantitativos considerados como importantes.

A LDB reza que a avaliação deve considerar a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e neste sentido, a avaliação na concepção destes docentes segue nessa direção do respaldo legal que a lei lhe concede.

7. Considerações finais

Atualmente, a avaliação da aprendizagem escolar vem sendo objetivo de constantes pesquisas e estudos, com variados enfoques de tratamento, tais como tecnologia, sociologia, filosofia e política.

Avaliar é uma atividade constante na vida cotidiana. Avalia-se quando se escolhe o livro que vai ser adotado na escola, quando se faz compra no supermercado, quando se decide que pessoas convidar para uma festa, na rotina diária, avaliar parece simples, fácil, mas em relação a escola, tem sido muito difícil,

ela tem encontrado muitas dificuldades, embora tenha buscado saída para as mesmas, ainda, enfrenta problemas que pedem soluções.

Entende-se que é importante analisar cuidadosamente os problemas relacionados à avaliação da aprendizagem. Nesse sentido, destaca-se a orientação tecnicista da educação, que se concentra em mudanças comportamentais quantificadas em objetivos predefinidos. Essa abordagem reduziu a avaliação à medição dos resultados alcançados, separando-a do processo de ensino e quantificando a aprendizagem dos estudantes por meio de testes padronizados, provas ditas objetivas e escalas de atitudes, entre outros instrumentos.

Essa orientação teve consequências prejudiciais para a escola, transformando-a em um instrumento perverso de discriminação e seletividade no processo educacional. Isso resultou na exclusão daqueles alunos que mais necessitavam da escola, rotulando-os como incapazes. Na realidade, a instituição de ensino é que se tornou incapaz de lidar com a diversidade de sua clientela e de adaptar o processo de ensino-aprendizagem às necessidades e características individuais dos alunos.

Essa visão, que se concentra na definição do sucesso ou fracasso dos alunos, ainda está enraizada na cultura escolar atual, contrastando com uma nova concepção que encara a avaliação como um exercício de investigação e construção do conhecimento. Essa abordagem abrange todo o processo de ensino-aprendizagem e destaca a necessidade de ressignificar os elementos que caracterizam o trabalho pedagógico. Para abordar adequadamente o problema da avaliação, é essencial considerar aspectos-chave do enfoque curricular, como a compreensão da função da escola e a interpretação da relação escola-comunidade (LUCKESI, 1994, p.23).

Portanto, uma avaliação escolar conduzida de forma inadequada pode possibilitar a repetência e esta tem consequência na evasão. Por isso, uma avaliação escolar realizada com desvios pode estar contribuindo significativamente para um processo que inviabiliza a democratização do ensino e observa-se essas falhas nas avaliações aplicadas na grande maioria das escolas e o aluno acaba desinteressado pelos estudos e evadido da escola.

Referindo-se ao ensino e a aprendizagem, a avaliação tem sido executada como se existisse independente do projeto pedagógico e do processo de ensino e, por isso, torna-se destinado exclusivamente a uma atribuição de notas e conceitos aos alunos. Não tem cumprido a sua verdadeira função de mecanismo a serviço da

construção do melhor resultado possível, uma vez que tem sido usada de forma classificatória e não diagnóstica.

Assim, deve-se buscar uma avaliação diagnóstica que objetiva identificar como está se dando o processo de ensino-aprendizagem, coletando informações para corrigir possíveis distorções observadas nele. Por exemplo, se os resultados da avaliação não forem satisfatórios, é preciso buscar as causas. Pode ser que os objetivos tenham sido superdimensionados ou que o problema esteja no conteúdo, na metodologia de ensino, nos materiais instrucionais, na própria forma de avaliar ou em algum outro aspecto. O importante é determinar os fatores do sucesso e reorientar as ações para sanar ou minimizar as causas e promover a aprendizagem do aluno.

Em resumo, avalia-se para identificar os problemas e os avanços e a ação educativa, visando o sucesso escolar.

Na Unidade Escolar Dirceu Mendes Arco Verde, o processo avaliativo se dá em torno do aproveitamento dos aspectos qualitativos sobre os aspectos quantitativo, na medida em que esse é o aspecto que preconiza a LDB e dessa forma, o ato de avaliar zela muito mais pela aprendizagem do aluno numa perspectiva formativa e não classificatória do que numa visão punitiva, onde o aluno é avaliado por meio de instrumentos mensuráveis que o punem de acordo com os números da avaliação quantitativa.

Referências Bibliográficas

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ministério da Educação e do desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

DESPRESBITERIS, L. **O desafio da avaliação da aprendizagem**: dos fundamentos a uma proposta inovadora – são Paulo: EPU, 1989.

ESTEBAN, M. T. (org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. 2.ed. Rio de Janeiro: DPPA. 2000.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1986.

FREITAS, L. C. **Avaliação**: construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular, 2002.

LAUNDRA, K.; SUTTON, T. **Você acha que conhece o gueto?** Contemporizando a Pomba "Teste de QI Negro". Ensino de Sociologia, v. 36, n. 0, p. 366-377, 2008.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996.**

LIBÃNEO, J. C. **Didática geral.** São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, C. G. **Avaliação da Aprendizagem Escolar.** 9ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LUCKESI, C. G. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 15 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LUCKESI, C. G. **Avaliação da Aprendizagem na Escola: reelaborando conceitos e recriando a prática.** 2 ed. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2005.

LUDKEM, A. **Pesquisa em educação: abordagem qualitativas.** 6ª ed. São Paulo: EPU, 1996.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

PORTER, T. M. Medição e meritocracia: uma história intelectual do QI. **História Intelectual Moderna**, v. 6, n. 3, p. 637-644, 2009.

RURY, J. L.; BELEW, R.; HURST, J. R. As origens da responsabilidade educacional baseada em testes americana e controvérsias sobre seu impacto, 1970–1983. **Registro da Faculdade de Professores**, v. 124, p. 143-163, 2021.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SILVA, I. R. Avaliar ou medir? Novos tempos, novas práticas. **Educação matemática em Revista**, n. 13, p. 41-48, 2003.

GHAZALI, H.; SALAH, N. B.; CHERMITI, I.; BAKIR, A.; DHOKAR, R.; TAGOUGUI, A. Análise Docimológica de Exames Escritos de Medicina Aguda em uma Faculdade de Medicina. **Medicina Pré-hospitalar e de Desastres**, v. 38, n. 1, p. 153-154, 2023.

Apêndice

Questionário

1 – Qual a sua formação?

() Nível Médio (pedagógico).

() Superior incompleto.

() Superior completo.

() Especialização .

2 – A importância maior da avaliação está em:

() Classificar.

() Rever a metodologia de aula.

() Medir aprendizagem.

() Medir a aprendizagem e rever a metodologia.

3 – Como você avalia a participação dos alunos?

() como 30% do resultado final.

() como 50% do resultado final.

() como 20% do resultado final.

4 – A avaliação deve ser vista como:

() Obtenção de notas.

() Como parte do processo ensino aprendizagem.

() Como classificação para o nível seguinte.

5 – Para que se chegue aos resultados positivos de uma avaliação é necessário que seja priorizados:

() O planejamento didático-pedagógico.

() Os métodos avaliativos do docente.

() Os objetivos que se pretende atingir.

6 – Ao final o professor deve levar em consideração no processo de avaliação da aprendizagem?

() O conhecimento adquirido pelo aluno.

() O esforço e as dificuldades enfrentadas.

() Os conhecimentos prévios.

7 – De acordo com o seu entendimento acerca da avaliação, quais questionamentos são essenciais no ato de avaliar.

() Formativa, somativa, classificatória.

- () O que, como e porquê avaliar?
- () tradicional, renovada e tecnicista.
- 8 – Avaliar é:
 - () Medir, classificar, punir.
 - () Diagnosticar, planejar.
 - () Ter um ponto de partida para o processo de aprendizagem.
- 9 – Por quais razões se avalia hoje na sua escola.
 - () proposta do sistema.
 - () Necessidade de classificar.
 - () Para direcionamento do trabalho.
 - () Todas as alternativas estão corretas.
- 10 – Que aspecto predomina no ato de avaliar na sua escola.
 - () Somente qualitativo.
 - () Somente quantitativo.
 - () Os dois, simultaneamente.

Capítulo 8
**PRÁTICAS DE LEITURA NO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Mário Luiz Amorim da Silva

Valdirene da Silva Freire

Ana Cristina Gonçalves Teixeira Saraiva

Maria Alves de Souza Filha

José Vitor da Silva Nunes

Ariele Eidt

Carla Michelle da Silva

Antônio Veimar da Silva



PRÁTICAS DE LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Mário Luiz Amorim da Silva

Valdirene da Silva Freire

Ana Cristina Gonçalves Teixeira Saraiva

Maria Alves de Souza Filha

José Vitor da Silva Nunes

Ariele Eidt

Carla Michelle da Silva

Antônio Veimar da Silva

1. Introdução

A leitura é uma atividade fundamental para o desenvolvimento humano, geralmente adquirida na infância e aprimorada ao longo da vida. Quando um indivíduo domina a arte de ler, ele se liberta das influências e alienações do mundo, construindo seus próprios conceitos e princípios. Através da leitura, esse indivíduo contribui para a construção de saberes, teorias e ciência, tornando-se um cidadão mais ativo, esclarecido, conhecedor do mundo e de si mesmo.

A escola desempenha um papel crucial no ensino da leitura e da escrita. Apesar das dificuldades enfrentadas pela educação brasileira, a escola ainda é o melhor ambiente para a criança aprender tais habilidades. Muitas vezes, a escola é o único local onde a criança tem contato com atividades de leitura e escrita, especialmente quando a família não estimula, omite-se ou é analfabeta. O contexto social também pode influenciar negativamente, caso não haja uma cultura que valorize a educação.

Este trabalho surgiu da necessidade de uma fundamentação teórica no campo da leitura, promovendo uma reflexão a partir de concepções sobre essa temática e confrontando-as com as práticas pedagógicas realizadas no cotidiano da sala de aula

de uma escola pública estadual da cidade de Francisco Santos, no estado do Piauí, Brasil.

Os objetivos desta pesquisa foram: conhecer as práticas de leitura utilizadas pelos professores de Língua Portuguesa e verificar se as metodologias empregadas favorecem a formação de leitores proficientes.

A escolha de realizar esta investigação no ensino fundamental baseia-se no fato de que o desempenho dos alunos nas séries iniciais é um elemento crucial para prever seu desempenho posterior nas séries seguintes. No que se refere à leitura, dominar as práticas de compreensão é fundamental para um ensino-aprendizagem eficaz, pois ela é necessária e precede qualquer outro aprendizado. Diagnosticar as dificuldades de leitura nessa etapa da educação pode prevenir o fracasso escolar e superar deficiências.

2. Fundamentação teórica

Durante o século XVIII, as grandes transformações sociais decorrentes das revoluções econômicas e políticas levaram a sociedade a expandir-se. Nesse contexto, a leitura tornou-se uma condição essencial para a aquisição de conhecimento e acesso ao saber, resultando na formação de uma população leitora, um marco significativo para a época. A disseminação dos bens culturais deixou de ser um privilégio exclusivo de grupos elitizados, tornando-se acessível a diversos estratos sociais (MANGUEL, 1997, p. 24).

Com o crescimento e diversificação das funções da escola, juntamente com o processo de alfabetização, reconheceu-se a importância de educar crianças de todas as classes sociais. A leitura passou a ser reconhecida como um elemento crucial, permitindo aos jovens o acesso ao conhecimento em um mundo cada vez mais democratizado (CHARTIER, 1999).

Atualmente, é essencial refletir sobre o conceito de leitura, suas funções e aplicabilidade para além do ambiente escolar, bem como o papel da escola na formação de leitores proficientes. A diversidade cultural do Brasil demanda uma reavaliação sobre como a leitura é percebida por diferentes comunidades, inclusive dentro de um mesmo município, modificando a concepção de leitura de acordo com as necessidades culturais específicas (SOARES, 2004).

Ao longo da história, o homem evoluiu e passou a questionar e refletir, não apenas aceitando passivamente as regras impostas, especialmente no que diz respeito aos pensamentos e suas possibilidades. A ideia de que ler é simplesmente decifrar símbolos gráficos que se transformam em sons não é mais suficiente diante das necessidades em constante evolução do homem, que vão além da mera alfabetização (ECO, 1989).

A leitura é uma atividade que envolve associação lógica, indo além da decodificação de pensamentos. É essencial perceber o encadeamento dos fatos, as relações entre os pensamentos, assimilar as ideias e intenções do autor, relacionar o conhecimento adquirido com experiências anteriores, adotar uma postura crítica e aplicar esses conhecimentos em novas situações. Ler é libertar-se e desenvolver uma postura crítica própria, utilizando inferências e concepções para agir de acordo com suas crenças e opiniões.

De acordo com Kleiman (1995, p. 13), o conhecimento prévio é fundamental para a compreensão de um texto, não se limitando à sua decodificação. É impossível compreender um texto sem certos pré-requisitos, como o conhecimento linguístico, textual e de mundo que cada indivíduo possui.

O conceito de alfabetização evoluiu para incluir o letramento, que vai além da simples aquisição do código escrito, considerando as consequências desse conhecimento na vida das pessoas (ARAÚJO et al., 2011, p. 1). Segundo Kleiman (1995, p. 20), o letramento envolve práticas sociais que utilizam a escrita como sistema simbólico e tecnologia em contextos específicos e para objetivos determinados.

Para Soares (2003, p. 3), o letramento amplia o conceito de alfabetização ao incluir não apenas a aquisição das técnicas de leitura e escrita, mas também o uso habitual e cotidiano dessas habilidades.

A entrada da pessoa no mundo da escrita se dá pela aprendizagem de toda a complexa tecnologia envolvida no aprendizado do ato de ler e escrever. Além disso, o aluno precisa saber fazer uso e envolver-se nas atividades de leitura e escrita. Ou seja, para entrar nesse universo do letramento, ele precisa apropriar-se do hábito de buscar um jornal para ler, de frequentar revistarias, livrarias, e com esse convívio efetivo com a leitura, apropriar-se do sistema de escrita. Para a adaptação adequada ao ato de ler e escrever, é preciso compreender, inserir-se, avaliar, apreciar a escrita e a leitura (SOARES, 2003, p. 3).

A extinção do analfabetismo funcional e a presença de pessoas alfabetizadas, mas não letradas, são questões em destaque. O SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e a Prova Brasil são instrumentos-chave de avaliação educacional no Brasil, visando melhorar a qualidade do ensino. Segundo o Plano de Desenvolvimento da Educação, em relação à Língua Portuguesa, apenas 27% dos estudantes do ensino médio demonstram competência em leitura de textos simples, enquanto 20% têm dificuldade com textos mais complexos, mesmo sobre temas familiares (BRASIL, 2008).

Esses dados refletem uma deficiência na formação em leitura durante o ensino fundamental, resultando em dificuldades na interpretação de textos e potencialmente afetando o desempenho em exames e seleções. O documento ressalta a importância de desenvolver habilidades desde as séries iniciais, esperando um melhor desempenho no 3º ano do ensino médio em habilidades trabalhadas até o 9º ano do ensino fundamental (BRASIL, 2008).

Estudos mostram que alunos mais velhos e em séries avançadas do ensino fundamental tendem a ter melhor compreensão de leitura do que os mais jovens e em séries iniciais. Meninas e alunos mais jovens e em séries menos avançadas utilizam mais estratégias de leitura do que meninos e alunos mais velhos e em séries avançadas (PIOVEZAN; CASTRO, 2008). Isso destaca a importância de focar na melhoria da leitura em todas as séries do ensino fundamental.

A interação entre leitor e texto é fundamental no processo de leitura. Quando um indivíduo enfrenta dificuldades nessa interação, a mediação de um professor com domínio das técnicas de leitura é essencial para facilitar a prática da leitura (PIOVEZAN; CASTRO, 2008). O professor desempenha um papel crucial ao informar o aluno sobre o propósito da leitura e guiar as etapas para a compreensão do texto.

Nas práticas escolares, a formação do leitor muitas vezes depende apenas da interação do aluno com o texto (OLIVEIRA; SUASSUNA, 2008). No entanto, a leitura não é uma atividade isolada, mas sim um momento de interação entre o leitor e o mundo, enriquecendo suas relações sociais e seu ambiente escolar.

Para Kleiman (1995, p. 16), o que ocorre na sala de aula não é leitura, é “uma atividade árida e tortuosa de decifração de palavras”. Para uma grande maioria dos alunos ela é difícil de mais, justamente porque não faz sentido. O autor salienta que

Devemos lembrar que para a maioria, a leitura não é aquela atividade no aconchego do lar, no canto preferido, que nos permite isolarmos,

sonhar, esquecer, entrar em outros mundos e que tem as suas primeiras associações nas histórias que a nossa mãe lia antes de dormir. Pelo contrário, para a maioria, as primeiras lembranças dessa atividade são as cópias maçantes até a mão doer, de palavras da família do “Dói o Dedo do Dudu”, a procura cansativa até os olhos arderem das palavras com o dígrafo que deverá ser sublinhado naquele dia, a correria desesperada até o dono do bar que compra o jornal aos domingos para a família achar as palavras com letra J. Letras, sílabas, dígrafos, encontros consonantais, encontros vocálicos, “dificuldades” imaginadas e reais substituem o aconchego e o amor para essas crianças, travando assim o carinho até o prazer.

É fundamental para a formação do futuro leitor que o primeiro contato com a leitura não seja desanimador, evitando assim um possível fracasso na relação entre aluno e livro. Muitas práticas pedagógicas pós-alfabetização são percebidas como traumáticas e negativas pelos alunos, que se sentem pressionados a decodificar perfeitamente os símbolos gráficos em sons e palavras, em uma rotina de atividades cansativas e pouco atrativas.

Ainda persiste no ambiente escolar, especialmente entre professores mais experientes, a concepção, mesmo que inconsciente, de que a falta de domínio da leitura por um aluno do ensino fundamental maior é culpa dos professores das séries iniciais, o que acaba isentando os professores das séries posteriores de assumirem a responsabilidade pelo ensino da leitura (RODRIGUES, 2007).

Muitos educadores não veem o ensino da leitura como uma prática contínua ao longo da vida escolar do aluno, associando essa responsabilidade apenas à alfabetização nas séries iniciais. Alguns atribuem exclusivamente ao professor de Língua Portuguesa a tarefa de ensinar a leitura, sem considerar a importância da leitura em outras disciplinas para a compreensão de seus conceitos específicos, como a leitura de mapas em Geografia ou de problemas em Matemática. Isso pode levar ao fracasso escolar quando as deficiências de leitura não são corrigidas a tempo, resultando em repetência, abandono escolar ou matrícula na Educação de Jovens e Adultos (EJA) devido à defasagem idade/série.

As estratégias de leitura, conforme Kleiman (1995, p. 50), são classificadas em cognitivas, que são operações inconscientes do leitor, e metacognitivas, que são operações realizadas com um objetivo específico e controle consciente. O aspecto cognitivo da leitura é crucial, pois pode alertar os educadores sobre práticas pedagógicas que prejudicam o desenvolvimento de estratégias adequadas para a

compreensão do texto e identificar obstáculos à compreensão decorrentes de aspectos textuais que dificultam o processamento.

Ao diagnosticar as dificuldades de leitura dos alunos, especialmente na compreensão e processamento de informações em textos didáticos, os professores podem auxiliá-los a compreender os textos e alcançar os objetivos da leitura, mostrando a cada atividade o prazer de ler. O professor deve abordar essas dificuldades de forma reflexiva, por meio de perguntas, questionamentos e comentários, focando nos significados de cada frase e ativando os conhecimentos prévios dos alunos. Dessa forma, a leitura não será vista apenas como a decodificação de símbolos gráficos, o que contribui significativamente para superar as dificuldades que impedem o aluno de se tornar um leitor proficiente.

O avanço tecnológico global e o acesso generalizado à internet em todas as classes sociais e faixas etárias deram origem a uma nova forma de leitura e escrita voltada para a comunicação eletrônica. O uso de computadores e internet é uma realidade na maioria das escolas públicas brasileiras, proporcionando aos alunos acesso a essas ferramentas digitais em sua formação. Diante disso, é essencial considerar as particularidades da leitura e escrita nesse ambiente virtual em constante crescimento, que se entrelaça com o ensino da Língua Portuguesa na escola, muitas vezes gerando confusão nos alunos sobre o que é correto.

3. Metodologia

Este trabalho consiste em um estudo descritivo e exploratório. Caracteriza-se como um estudo descritivo uma vez que pretende descrever as características de determinada população por meio de técnicas de coleta de dados, como o questionário (GIL, 2010). E é exploratório à medida que objetiva tornar mais explícito o problema proposto. Quanto à abordagem é predominantemente qualitativa, pois este tipo de abordagem permite verificar opiniões e atitudes dos entrevistados buscando chegar a explicações e compreensão de fenômenos por meio das relações entre as variáveis da pesquisa.

3.1 Universo da pesquisa e coleta do *corpus*

O estudo foi realizado em uma escola pública estadual do município de Francisco Santos – PI, localizado no Centro Sul do estado, pertencente à microrregião de Pio IX, com aproximadamente 8.619 habitantes (CEPRO, 2010).

A escola escolhida da rede pública estadual de ensino oferta ensino fundamental de 6º a 9º anos nos turnos manhã e tarde, e à noite oferta a modalidade EJA. Por conveniência e disponibilidade de horário dos pesquisadores, optou-se por realizar este trabalho com as três turmas que funcionam à tarde, sendo elas uma turma de 8º ano, com 12 alunos, e duas turmas de 9º ano (9º ano A com 15 alunos e 9º ano B com 21 alunos). A turma de 8º ano possui uma professora de Língua Portuguesa e as turmas de 9º ano têm uma outra professora comum às duas salas, sendo então observada nesse estudo as práticas de leitura nas aulas de duas professoras diferentes.

3.2 Sujeitos da pesquisa

A fim de caracterizar os docentes foram coletados alguns dados pessoais, e verificado se tais características influem de alguma forma na sua conduta como docente. Neste estudo os docentes entrevistados são do sexo feminino, e assim utilizou-se as legendas P1 (professora um) e P2 (professora dois) para identificação de cada professora.

Tabela 1. Perfil das professoras de Língua Portuguesa entrevistadas.

	Formação	Estado civil	Idade	Tempo de serviço	C/H de trabalho
1	Pós graduada	Solteira	29 anos	8 anos	20 hs/semanais
2	Graduada	Casada	42 anos	20 anos	40hs/semanais

Fonte: Pesquisa direta. Francisco Santos – PI, 2012.

Ambas as professoras possuem formação superior completa, com uma delas já tendo concluído sua pós-graduação. Isso é um fator positivo, pois a formação acadêmica proporciona uma base teórica sólida e completa, essencial para o desenvolvimento do trabalho docente. A falta de formação específica pode ser um obstáculo ao bom desempenho do professor, privando-o de uma base teórica sólida e atualizada.

Em relação à idade, observa-se que as professoras estão em faixas etárias diferentes, com uma diferença de treze anos entre elas. Embora professoras mais jovens tendam a ser mais flexíveis e criativas, com formação mais atualizada às necessidades da educação contemporânea, a idade não parece ter um impacto negativo na relação professor-aluno ou nas metodologias de trabalho.

A variável estado civil também é relevante, com uma professora solteira e outra casada. A mulher moderna ocupa múltiplos papéis, incluindo mãe, dona de casa, responsável pelo sustento do lar, educadora dos filhos, entre outros. Isso pode levar a uma divisão de tempo e esforço, comprometendo o tempo de planejamento das aulas e o desenvolvimento de atividades lúdicas.

O tempo de serviço também é um fator importante, com uma das docentes possuindo vinte anos de profissão. No entanto, ao longo dos anos, as práticas pedagógicas podem se tornar antiquadas, e o ensino tradicional pode não explorar satisfatoriamente as habilidades dos alunos.

Além disso, o acúmulo de carga horária pode ser um obstáculo ao desempenho do trabalho docente, como observado em P2 com 40 horas/aula semanais de trabalho. Embora não tenha sido possível identificar até que ponto esses fatores pessoais influenciam no desempenho do trabalho docente, é certo que eles têm algum impacto no comportamento dos professores.

3.3 Procedimentos metodológicos

A pesquisa de campo foi realizada em dois momentos subsequentes. Inicialmente foi aplicado às professoras que lecionam nas turmas em análise um questionário estruturado com perguntas objetivas elaboradas pelos pesquisadores. Depois observou-se duas aulas de Língua Portuguesa de cada professora, cada uma com duração de 45 minutos, nas quais por meio de um roteiro de observação foram assinalados pontos positivos e negativos observados nesse período, além de outras anotações complementares. Em suma, o corpus dessa pesquisa são os questionários e os roteiros de observação.

Ambos os momentos tinham a finalidade de constatar a realidade das práticas de leitura desenvolvidas no decorrer das aulas nas turmas escolhidas, verificar a posição dos professores frente a alguns questionamentos e confrontar as respostas colhidas com a observação passiva. Para evitar que as professoras de alguma

maneira se preparassem para a pesquisa, elas só foram informadas da presença do pesquisador durante duas de suas aulas após concordar e responder ao questionário, cientes dos objetivos desta pesquisa. Desse modo, as aulas observadas não eram especificamente sobre leitura, e até já estavam planejadas pela professora, pois o intuito é verificar a presença das práticas de leitura no cotidiano real das aulas.

4. Análise dos resultados

Os dados coletados por meio do questionário aplicado foram analisados e são apresentados nos quadros abaixo, onde se encontra uma síntese das respostas de cada professora aos questionamentos, com destaque aos pontos mais importantes. As informações obtidas por meio da observação passiva permeiam a todo momento esta discussão, contrastando as respostas obtidas com a realidade.

Buscou-se investigar a visão que as professoras têm sobre a leitura na vida de uma pessoa questionando-as sobre sua importância.

1. Que importância você atribui à leitura?
P1: “É fundamental na vida de qualquer pessoa, principalmente do estudante que está se formando, adquirindo conhecimentos. Ao saber ler ele pode interpretar melhor o mundo a sua volta”.
P2: “Saber ler é o princípio de todo aprendizado, a base para o aluno na sua caminhada escolar e também na sua vida. A leitura liberta, dá independência para estudar e ajuda a viver melhor.”

Percebe-se que as professoras partilham de uma opinião semelhante, reconhecendo a necessidade da leitura para um indivíduo não só no ambiente escolar, mas como algo que o liberta, esclarece, dá autonomia e independência. O ato de ler é algo libertador e fundamental na vida do ser humano, pois o retira da alienação do mundo e fornece inúmeras possibilidades a partir da sua própria construção de mundo. Observa-se que as entrevistadas enfatizam a utilização da leitura para além dos muros da escola, evidenciando sua importância na vida em sociedade.

2. Quais as metodologias que utiliza no trabalho com a leitura?

P1: “Procuro realizar leitura oral, silenciosa, em grupo dos textos que trabalhamos, também interpretação (...) às vezes passo algum paradidático curto para ler durante o mês”.

P2: “Faço nas minhas aulas a leitura individual ou em grupo, e depois respondemos as atividades de interpretação; também visitamos a biblioteca frequentemente para os alunos ter contato com o livro de literatura e conhecer outros gêneros”.

Quanto às metodologias de trabalho empregadas no ensino e/ou aperfeiçoamento da leitura os dados evidenciam o uso de técnicas tradicionais de ensino, baseada em atividades prontas, geralmente do livro didático. As visitas à biblioteca da escola complementam as aulas, mas o que se pode constatar é que nesse momento muitos alunos fogem, ficam nos corredores ou vão para casa. Tal fato foi relatado verbalmente aos pesquisadores por P1, justificando a ineficácia das visitas à biblioteca na sua opinião.

3. Com que frequência a leitura é trabalhada?

P1: “Trabalho o texto de cada Unidade do livro, e faço as atividades que ele traz, deve dá umas duas unidades por mês”.

P2: “Lemos os textos do livro e também às vezes trago outros xerocados de um assunto mais atual ou religioso, mais ou menos uma vez por semana”.

Em relação à periodicidade em que as atividades envolvendo leitura são realizadas não há uma frequência estabelecida, estando definida de acordo com o andamento do livro didático, apesar de P2 afirmar ser semanalmente. Com tal prática o professor não desperta nenhum interesse ou prazer pela leitura, e o discente apenas cumpre as exigências da professora e do livro didático. Atividades diversificadas, com diferentes gêneros textuais e frequência fixa motivariam o aluno a adquirir o hábito da leitura, e não a enxergar apenas como uma atividade quantitativa para ser somada ao final da nota como parte da pontuação referente ao seu bom comportamento em sala de aula.

Durante a observação passiva das aulas foi possível presenciar o início de uma das Unidades do livro didático em uma aula de P2, com a leitura do texto e realização das atividades propostas. Percebeu-se que a oralidade não foi muito explorada, onde os alunos fizeram acompanhamento de forma silenciosa da leitura oral em voz alta feita pela professora, que não estimulou a leitura reflexiva, despertou conhecimentos prévios no aluno ou questionou-os acerca dos fatos do texto. Após esse momento houve um tempo para os alunos responderem individualmente ou em grupo, como preferissem, as questões do livro. Quando necessitavam de auxílio dirigiam-se para a mesa da professora que apontava o parágrafo da resposta. Com isso a docente não verificou o nível de leitura e compreensão de cada aluno, sem um acompanhamento mais individualizado que os despertasse para a realização de inferências e formulação de respostas próprias e visão crítica frente ao texto lido.

Nas aulas observadas de P1 os momentos de leitura resumem-se na simples decodificação do enunciado da questão de gramática a ser resolvida no exercício, às vezes baseada no texto do livro didático, mas sempre com finalidade de ver normas e regras gramaticais.

4. Você se considera um leitor?

P1: “Sim, sempre leio livros de literatura estrangeira e religiosos”.

P2: “Sim, leio a palavra de Deus todos os dias e também livros da minha religião”.

As docentes foram questionadas também a respeito de seu contato pessoal com a leitura. Ambas afirmaram possuir o hábito de ler o que é um fator muito positivo, pois o gosto pela leitura pode influenciar o olhar do aluno sobre esse hábito. No entanto não se constatou uma motivação no aluno a partir desse gosto pessoal das professoras, pois na observação das aulas não foi verificado nenhuma influência desse fator no planejamento e desenvolvimento das aulas.

5. Quais as maiores dificuldades encontradas para trabalhar a leitura em sala de aula?

P1: “Para mim é motivar os alunos a fazer as atividades, pois eles são desinteressados, julgam como algo bobo e que não precisa. É uma luta conseguir que participem, mas quase sempre dá certo (...) é muito ruim pois eles só fazem se valer pontos.”.

P2: “Para mim não é nem tanto a questão de recursos, pois o que tem na escola até é suficiente. O mais complicado mesmo é o próprio aluno que não se interessa, não tem compromisso com as tarefas, nem participa de nada (...)”.

As respostas das entrevistadas sobre as principais dificuldades no trabalho com a leitura evidenciam a necessidade de os professores motivar e conscientizar o aluno sobre a riqueza do hábito de ler para sua vida na escola e fora dela. Ambas foram unânimes ao relatar que a maior dificuldade está na própria população discente, que não colabora na realização das atividades, e só realizam se houver a atribuição de uma pontuação que contará na nota mensal. Tal fato é frustrante para os professores, que muitas vezes não obtêm um retorno positivo para as atividades que planeja, fazendo-os dedicar cada vez menos tempo à realização dessas atividades.

Uma questão importante a se refletir é se os alunos não fazem as atividades por rebeldia e desinteresse ou porque não dominam a um nível satisfatório as habilidades de leitura. Nesse caso o medo de ser reprimido pelos colegas ou criticado pelo professor podem ser os motivos da recusa para ler em voz alta, visitar a biblioteca ou realizar as atividades.

O roteiro de observação incluía anotações sobre o início, desenvolvimento e finalização da aula, tendo sempre como foco as práticas de leitura.

As aulas de P1 e P2 iniciavam-se de maneira semelhante, com um “Boa tarde!”, às vezes áspero, seguido pela chamada nominal dos alunos e anotação das presenças e do assunto a ser trabalhado na ficha apropriada. Nesse primeiro momento os alunos apresentavam bom comportamento, estavam sentados e conversavam pouco. Durante o andamento das aulas de P1 percebeu-se um comportamento mais rebelde da classe em relação às turmas de P2, com mais conversa paralela e dispersão para outros assuntos que não o conteúdo trabalhado. Pode-se atribuir isso a idade mais elevada de P2 que naturalmente impõe uma autoridade e respeito mais evidente, já P1 tem uma relação mais íntima e de amizade com os alunos falando a mesma linguagem jovem, conversando sobre assuntos comuns à faixa etária.

Alguns fatos observados sobre as práticas de leitura já foram citados acima. Há alguns pontos que merecem destaque por conduzir a uma reflexão sobre a conduta docente em análise. Um deles é a ausência de um acompanhamento individual para ler as atividades, comum à P1 e P2. Durante a explanação do conteúdo ou correção

de atividade pendente o professor não se preocupa em verificar o nível de leitura de cada aluno, se como fazem é suficiente para uma compreensão do que foi lido e se dominam a técnica de leitura fluente, o que compromete os momentos de estudo individual em casa, pois sabe-se que muitos não contam com acompanhamento da família.

Os momentos onde foi possível observar uma maior presença da leitura foram: durante a realização de exercícios (aulas de P2) onde a professora concedia um tempo para os alunos – individualmente ou em grupo – responderem às questões propostas, sem, contudo dirigir-se a eles para uma verificação de suas dificuldades e avanços; E na correção de atividade de interpretação trazida no livro didático (aula de P1) onde a docente lia em voz alta o questionamento e os alunos liam sua resposta, porém somente os mesmos alunos – por serem os que realizaram a atividade – podiam expressar-se, o que restringe a verificação da leitura fluente aos demais estudantes.

Os procedimentos de leitura por não utilizarem o lúdico não despertam a curiosidade e interesse nos alunos. Durante a observação das aulas vê-se que tais práticas são recebidas de maneiras diferentes pelo alunado, onde alguns se interessam pela leitura e realizam as atividades, já outros – e infelizmente é a maioria – não dão nenhuma importância, conversam, deboçam dos colegas que se interessam, saem da sala, etc.

O encerramento da aula de ambas as professoras não tinha uma finalização delimitada. A aula era interrompida pela chegada do próximo professor ou pelo toque do sinal para recreio ou para ir para casa. Em nenhuma das aulas observadas houve atividades de leitura para serem levadas para casa, somente conteúdo gramatical.

5. Considerações finais

O ato de ler é fundamental para o ser humano, uma necessidade que se aprimora ao longo da vida como um hábito, refletindo as boas vivências e descobertas durante a vida escolar. O objetivo deste estudo foi investigar as práticas de leitura e metodologias utilizadas pelos professores de Língua Portuguesa em duas séries do ensino fundamental, verificando se elas estimulam a formação de leitores proficientes.

Os resultados mostram que as práticas de ensino são mecânicas e tradicionais, não motivando os alunos para o hábito da leitura. Isso foi observado nas respostas

das professoras, que revelam o uso da leitura como atividade secundária, desvalorizada como parte do ensino-aprendizagem, com foco predominantemente na gramática e exercícios. As práticas de leitura dependem da criatividade e postura do professor em promover atividades atraentes e despertar os alunos para o prazer da leitura. No entanto, a leitura é tratada superficialmente, sem desenvolver estratégias de leitura, trabalhar diferentes gêneros textuais ou ensinar a diferenciá-los.

As experiências de leitura na escola influenciam o comportamento do indivíduo como leitor proficiente ou não. Embora as professoras acreditem na importância da leitura para a vida em sociedade e sejam leitoras, essas variáveis não parecem influenciar sua prática docente ou ter prioridade no planejamento e execução de suas aulas.

A observação das aulas revela a realidade da educação pública no município, sugerindo que essa prática tem sido reproduzida há anos, como se as professoras estivessem revivendo suas próprias experiências como estudantes.

A leitura é uma ferramenta essencial para a obtenção, modificação e produção de conhecimento, que deve ser incorporada de forma crítica e reflexiva durante as aulas de Língua Portuguesa e além. Para formar um leitor proficiente, as práticas pedagógicas devem superar a concepção de leitura como simples decodificação de símbolos gráficos e focar os conhecimentos obtidos a partir da reflexão e intertextualidade.

É papel do professor formar um leitor proficiente para a vida social, pois a leitura está presente em todos os ambientes e aspectos da vida do homem, permitindo-lhe construir sua visão de mundo e exercer sua cidadania. É necessário conscientizar os alunos e despertá-los para a necessidade de ler como forma de ampliar conhecimentos e obter informações fundamentais no dia a dia.

Referências Bibliográficas

ARAÚJO, A. F. **Projetos de trabalho e educação ambiental: uma estratégia de ensino e aprendizagem sob a perspectiva da complexidade**. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências) – PPGP da Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2011.
https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/URPE_ef47b08be1847f51e27b3cd97a709ba9.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

CEPRO. Francisco Santos – PI. Disponível em <http://www.cepro.pi.gov.br/download/201102/CEPRO28_a5958983ec.pdf>. Acessado em 18 de junho de 2012, às 10h20.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

ECO, U. **Obra aberta**: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas. São Paulo: Perspectiva, 1989.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

KLEIMAN, A. **Oficina da leitura**: teoria e prática. 3ª ed. Campinas, São Paulo, Pontes, Ed. da UNICAMP, 1995.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

OLIVEIRA, R. A. J.; SUASSUNA, L. Concepções e práticas escolares de leitura: contribuições para a didática da língua portuguesa. **Revista e-Curriculum**, PUCSP – SP, v. 3, n. 2, 2008.

PIOVEZAN, N. M.; CASTRO, N. R. Compreensão e estratégias de leitura no ensino fundamental. **Revista de Psicologia da Vetor Editora**, v. 9, n. 1, p. 53-62, 2008.

RODRIGUES, N. C. Leitura nos ensinos fundamental e médio: reflexões sobre algumas práticas. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 7, n. 2, p. 215-240, 2007

SOARES, M. B. **O que é letramento**. Diário do Grande ABC, 2003. Disponível em <<http://www.verzeri.org.br/artigos/003.pdf>> Acessado em 20 de junho de 2012, às 14h00.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, 2004.



Capítulo 9
O ENSINO RELIGIOSO NA FORMAÇÃO DOS
ALUNOS NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Rodrigo Vicente da Silva
Izabella Neiva de Albuquerque Sousa
Antônio Veimar da Silva
Carla Michelle da Silva



O ENSINO RELIGIOSO NA FORMAÇÃO DOS ALUNOS NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Rodrigo Vicente da Silva

Izabella Neiva de Albuquerque Sousa

Antônio Veimar da Silva

Carla Michelle da Silva

1. Introdução

A educação, em suas diversas definições e abordagens, converge para um objetivo comum: o desenvolvimento pleno do indivíduo na sociedade. Nesse contexto, o Ensino Religioso se destaca ao fundamentar sua essência na busca pela realização integral do ser humano.

A disciplina desempenha um papel significativo na reflexão e formação dos educandos, contribuindo para o desenvolvimento global da pessoa. Ao explorar as múltiplas tradições e culturas religiosas, promove valores como respeito ao próximo e engajamento em questões sociais, essenciais para a construção de uma cidadania plena.

No âmbito das Escolas Estaduais de Picos - PI, o Ensino Religioso se destaca por trabalhar valores fundamentais como honestidade, justiça, amor ao próximo, bondade e solidariedade. Esses princípios não apenas são ensinados, mas também aplicados no cotidiano escolar, enriquecendo a formação dos alunos.

Este artigo visa ressaltar a relevância do Ensino Religioso como ferramenta essencial para a formação integral dos estudantes do Ensino Fundamental II, nas escolas estaduais do município mencionado.

2. Revisão Bibliográfica

A compreensão de uma sociedade se dá pela observação de um todo, incluindo o relacionamento com o próximo e os fatos sociais que ocorrem no dia a dia em um determinado contexto. Para caracterizar a socialização de um indivíduo e os papéis que ele exerce, é essencial reconhecer o impacto que as relações sociais podem ter em sua formação (MATTOS, 2001).

Segundo Matos (1998), todo indivíduo possui características políticas, sociais, lúdicas, religiosas, individuais e racionais. No entanto, essas características não são vistas separadamente, pois mesmo que haja um relacionamento consigo mesmo, é necessária a socialização com outras pessoas para que a formação da identidade se inicie.

O Ensino Religioso aborda essa formação identitária ao iniciar especulações fundamentais provenientes da filosofia, tais como: "Quem sou eu?", "Para onde vou?" e "De onde vim?". Tanto a ciência quanto a religião buscam incessantemente definir cada uma dessas perguntas. O homem vive em constante conflito, procurando respostas para seu interior. O enfoque antropológico dado ao conhecimento trata da experiência religiosa e da relação do ser humano com o desconhecido, uma dimensão subjetiva que envolve a consciência humana (JUNQUEIRA, 2000).

Esses questionamentos são analisados nos textos sagrados, que oferecem respostas para os anseios humanos. Esses textos auxiliam no comportamento coletivo e favorecem a passagem do tradicionalismo religioso, responsável pela construção cultural de nosso país (JUNQUEIRA, 2008).

Nessa perspectiva, o Ensino Religioso pretende criar as condições para o aluno melhor compreender a vida, o ser humano, o mundo e abrir possibilidades para o educando pensar e agir no mundo em que vive de forma mais humanizada. Para isso, o Ensino Religioso necessita despertar, no contexto escolar, a atenção para a dimensão da religiosidade dos alunos que, segundo Gruen,

[...] é a atitude dinâmica de abertura do homem ao sentido radical de sua existência, seja qual for o modo como é percebido este sentido. Não se trata apenas de uma atitude entre muitas: quando presente, a religiosidade está à raiz de todas as dimensões da pessoa; melhor, está à raiz da vida humana a sua totalidade (GRUEN, 1995, p. 75).

O coração do homem é envolvido por sentimentos religiosos, que admira fatos do cotidiano, sendo eles simples ou complexos. Tendo em vista isto, é imprescindível o foco religioso na educação, já que cada pessoa traz consigo esse potencial sentimento. Assim, segundo Figueiredo,

[...] uma educação a que muitos qualificam de integral suscita ou mantém o desejo de ser na totalidade. Permite aos que dela se beneficiam: perceber o ponto de encontro da razão com a vida; do imanente com o transcendente; do desejo com a realidade; da parte com o todo e do todo com as partes; do individual com o social e vice-versa; da matéria com o espírito. Enfim, de outras tantas polaridades que suscitam concepções de valores, fortalecem os ideais, incentivam a participação, exercitam a predisposição para prosseguir rumo a infinitos horizontes.

Aqui se percebe a sensibilidade religiosa no conjunto das demais funções como: estimuladora do caminhar contínuo do ser humano, gradual e intencionalmente, como parte do seu desenvolvimento natural até a maturidade humana.

Em dado momento, essa sensibilidade se reveste de um caráter novo: a religiosidade. Isso quando tal sensibilidade assume a função de manter viva a chama do desejo em prosseguir, em ir além do aqui e agora, condicionando o ser humano espiritual mais potente e aberto a acolhê-lo nas suas inquietudes, tensões e conflitos. Não é um desejo qualquer, pois mantém o esforço na busca de equilíbrio entre as polaridades: entre o imanente e o transcendente, dentro ou fora de uma religião (FIGUEIREDO, 2001, p. 19-20).

Nesse contexto, o Ensino Religioso é uma área do conhecimento que possui metodologia, conteúdo e ações que a justificam. Seu objetivo, conforme Figueiredo,

[...] é a educação religiosa, compreendida como parte integrante do sistema escolar, a partir de uma hermenêutica propiciadora de sua inclusão e efetivação nesse sistema, “como” e “com” as demais áreas do conhecimento. Como ensino, está voltado para um universo educacional, estruturado segundo projetos pedagógicos específicos e adequados ao sistema escolar. Qualificado como “religioso”, parte de uma natureza própria, que tem a ver com o seu destinatário. Religioso é o seu destinatário. Como ensino deverá propiciar o desenvolvimento do ser religioso desse destinatário, num ambiente favorável a isso (FIGUEIREDO, 2001, p. 31).

Tendo em vista isso, o Ensino Religioso visa à educação do cidadão na dimensão religiosa, priorizando suas tradições, seus valores e procedimentos que contribuem para a prática social, indispensável ao exercício da cidadania plena.

3. Material e métodos

Os dados foram coletados através de uma pesquisa de campo realizada nas escolas estaduais do município de Picos - PI, no qual foi obtido um levantamento sobre a importância do Ensino Religioso na formação integral dos alunos do Ensino Fundamental II. A pesquisa foi desempenhada por intermédio das entrevistas com estudantes, escolhidos pelo método de amostra aleatória simples.

Localizado no Estado do Piauí, o município de Picos está localizado a 7º, 04' 54" (latitude) e 41º 28' 14" (longitude), com altitude de 206 metros acima do nível do mar. Possui clima Tropical e semiárido quente, apresentando uma temperatura média de 30º C. É constituído de uma grande rede de ensino, nas redes: pública e privada. A rede municipal dispõe de setenta e oito escolas, a rede estadual de dezessete escolas e a rede particular conta com quinze escolas, e cinco campus de Ensino Superior, atendendo nos níveis de Ensino Infantil, Fundamental, Médio e Superior (PREFEITURA MUNICIPAL DE PICOS, 2011).

Inicialmente buscou-se estabelecer uma aproximação com os alunos das escolas investigadas, consolidando uma relação de confiança e respeito, sendo apresentadas as intenções da pesquisa. As técnicas de coleta de dados foram: observações, entrevistas (por meio das 'rodas de conversa') e questionário.

As observações cumpridas nas escolas ajudaram na caracterização do ambiente escolar e dos alunos investigados. Já a realização das entrevistas foi baseada em perguntas formuladas previamente, onde o discente poderia responder informalmente às perguntas. Em cada escola visitada eram formados grupos de alunos, onde cada um podia se expressar a respeito do Ensino Religioso na sua instituição.

O questionário continha nove questões abertas, para não induzir o entrevistado a enquadrar suas ideias em alternativas preestabelecidas, mas para que os alunos pudessem falar livremente sobre o tema proposto.

4. Resultados e discussão

Nesta pesquisa, tanto da parte da fundamentação teórica quanto da pesquisa de campo, foi obtido êxito no cumprimento dos objetivos de forma positiva e pode-se compreender a necessidade que o ser humano tem em obter respostas às indagações

existentes da parte filosófica, na qual o ser humano tem consciência. Por outro lado, a escola se preocupa pelo compromisso ético e moral do ser humano em solucionar seus problemas e indagações de forma ecumênica.

Com o objetivo de investigar a abordagem do compromisso e ética em sala de aula, foi fundamental analisar a percepção dos alunos do Ensino Fundamental e a relevância da disciplina de Ensino Religioso no contexto escolar da rede estadual de ensino, através de questões.

Com relação às perguntas, foram oito no total, como segue: Você gosta das aulas de religião? Seu professor é formado em quê? Você gosta de participar da aula? Quais recursos seus professores usam? Qual a tradição religiosa que seu professor segue? Você acha importante a aula de religião? Qual sua religião? Você acha que as aulas de religião te ajudam?

Dentre as perguntas acima, se obteve respostas convergentes e divergentes de grupos em diferentes escolas. Alguns dos alunos achavam as aulas de religião tediosas, enquanto outros adoravam as aulas de religião ou por ser uma matéria interessante ou por ter um professor com compromisso moral e ético na prática de ensino. Muitos participavam das aulas enquanto outros só participavam quando o assunto era de seu interesse. Com relação aos recursos utilizados pelo professor, os alunos afirmaram que alguns utilizam Datashow, enquanto a maioria utiliza-se de apostilas com aulas expositivas de forma tradicional. Muitos dos alunos disseram a que religião a qual pertenciam enquanto que a minoria não tinha religião alguma. Todos os alunos achavam de suma importância o Ensino Religioso para que todos se tornassem cidadãos críticos e conscientes.

Com relação ao grau de estudos dos professores os alunos não sabiam responder a esse questionamento, no entanto, sabe-se que o Ensino Religioso esta, hoje, defasada por não haver mão de obra especializada. Muitos dos professores de Ensino Religiosos são formados em Pedagogia, História, Filosofia, Sociologia e até com o quarto ano do Magistério do Nível básico. Desses professores poucos ou quase nenhum, se preocupam em se especializar no Ensino Religioso, o que, pela falta de compromisso desses educadores, tornam as aulas de Religião enfadonhas e desmotivadoras. De maneira análoga, esses professores assumem a disciplina de Ensino Religioso sem nenhuma preparação, mostrando seu lado antiético, já que não está preparado a lecionar tal disciplina e mesmo assim entra de cabeça sem ter noção de como Ensinar Religião a Jovens e Adolescentes em constantes mudanças.

Com relação a formação do educando como cidadão, Junqueira (2008, p.113) afirma que “o Ensino Religioso proporciona aos alunos uma visão geral sobre a realidade humana possibilitando aos mesmos o ‘dom’ do diálogo nela e com ela”. Por outro lado, Fonaper (1998, p. 34), ressalta que para a construção de uma visão de mundo do educando, deve-se levar em consideração alguns aspectos importantes que são:

- o contexto social dos educandos (seus conhecimentos prévios — bagagem cultural e religiosa);
- o papel das tradições religiosas na estruturação e manutenção das diferentes culturas e manifestações socioculturais;
- a complexidade dos assuntos religiosos em função da pluralidade cultural e religiosa;
- a compreensão do significado das afirmações e verdades de fé das tradições religiosas

Desse modo, concluímos que o Ensino Religioso é tão importante quanto qualquer outra disciplina da grade curricular do Ensino Fundamental a qual se deu esta pesquisa.

5. Conclusão

Várias pessoas falam que a sociedade está em crise, que o ensino está em crise, e que não há mais valores nem ética, culpando esta ou aquela instituição. No entanto, é indispensável, antes disso, discutir as oportunidades proporcionadas às crianças e jovens de desenvolver a dimensão da consciência religiosa que faz parte de seu ser.

Para isso, o Ensino Religioso como área do conhecimento visa a melhoria das relações sociais, promovendo os valores éticos que acarretam numa formação integral dos alunos.

Essa disciplina no Ensino Fundamental II das Escolas Estaduais do município de Picos – PI tem sido marcada por dificuldades, como escassos recursos didáticos e atuação de profissionais não especializados na área. No entanto, o interesse e a curiosidade dos alunos por essa disciplina têm importância pedagógica e social, já que ela está diretamente relacionada com a formação de indivíduos íntegros e justos que exercerão a cidadania plena.

Referências Bibliográficas

- FIGUEIREDO, Anísia de Paula. Ensino Religioso em chave de reflexão antropológica. *In*: KLEIN, Remi; WACHS, Manfredo Carlos, FUCHS, Henri Luiz (org.) **O Ensino Religioso e o Pastorado Escolar**, novas perspectivas – princípios includentes – simpósio. São Leopoldo: Instituto Ecumênico de Pós-Graduação em Teologia, 2001.
- FIGUEIREDO, Anísia de Paula. Prefácio. *In*: VELOSO, Dom Eurico dos Santos. **Fundamentos filosóficos dos valores no ensino religioso**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- FONAPER. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino religioso**. 3. ed. São Paulo: Ave Maria, 1998.
- GRUEN, Wolfgang. **O ensino religioso na escola**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995
- JUNQUEIRA, Sérgio R. A. **Ensino Religioso no Brasil: O processo de escolarização**. Tese de Doutorado, 2000.
- JUNQUEIRA, Sérgio R. A. **História, Legislação e Fundamentos do Ensino Religioso**. Curitiba: IBPEX, 2008.
- MATOS, Henrique Cristiano José. **Nossa história 500 anos de presença da Igreja Católica no Brasil**. São Paulo: Paulinas, 2001. t 1-2-3.
- MATOS, J. C. Professor Reflexivo? Apontamentos para o debate. *In*: GERALDI et al (Org) **Cartografias do trabalho docente — professor(a) pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE PICOS: Conheça Picos-História e Potencialidades. Disponível em: <<http://www.picos.pi.gov.br/conhecapicos.asp#4>>. Acesso em 12 fev., 2011.



Capítulo 10

OBJETOS DE APRENDIZAGEM E MAPAS CONCEITUAIS COMO METODOLOGIA NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO MATEMÁTICO – UM ESTUDO DE CASO

José Clécio Silva de Souza

Madson Fernandes de Melo Junior

Wellington Guimarães Ribeiro

Maciel dos Santos Silva

Adriano Alves Romão

Karillos Alexandre Sousa Pereira

Leidiane da Conceição Rocha

Renato Duarte Gomes

Erivonaldo Alves da Silva



OBJETOS DE APRENDIZAGEM E MAPAS CONCEITUAIS COMO METODOLOGIA NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO MATEMÁTICO – UM ESTUDO DE CASO

José Clécio Silva de Souza

Madson Fernandes de Melo Junior

Wellington Guimarães Ribeiro

Maciel dos Santos Silva

Adriano Alves Romão

Karlos Alexandre Sousa Pereira

Leidiane da Conceição Rocha

Renato Duarte Gomes

Erivonaldo Alves da Silva

1. Introdução

A globalização e o desenvolvimento de novas metodologias exigem competências cognitivas e habilidades técnicas cada vez maiores. As transformações tecnológicas têm apresentado um crescimento constante em aspectos econômicos, financeiros, culturais, sociais e educacionais. Na educação, a importância da inovação tecnológica se torna mais evidente a cada ano, com o objetivo de proporcionar métodos de ensino-aprendizagem mais eficazes.

Nesse contexto, o conhecimento torna-se indispensável para o desenvolvimento das pessoas. A escola, por exemplo, ainda transmite a ilusão da certeza, mas busca atualizar-se tecnologicamente, competir com outros mecanismos de difusão da informação e preparar os alunos para a sociedade de consumo, para o mercado e para a globalização. No entanto, essa preparação muitas vezes é feita de maneira inadequada.

O uso das tecnologias da informação e comunicação em situações de ensino-aprendizagem é um tema que desperta o interesse de professores e pesquisadores periodicamente, na tentativa de inovar ou até mesmo mudar o rumo da nossa educação, que muitas vezes está desalinhada com o paradigma educacional proposto pela LDB e pelos PCNs.

Dessa forma, é possível observar que os métodos tradicionais de ensino ainda predominam na maioria dos professores, devido a fatores como má qualificação, falta de interesse pela inovação, rejeição ao novo ou medo de mudar diante dos avanços tecnológicos. Essa postura é insuficiente no que diz respeito à pesquisa e ao incentivo na busca por conhecimento.

Postman e Weingartner, em 1969, afirmavam que, embora a escola devesse preparar o aluno para viver em uma sociedade caracterizada pela rápida mudança de conceitos, valores e tecnologias, ela ainda se ocupava de ensinar conceitos desatualizados, dos quais os mais óbvios eram (op. cit. p. 217):

1. O conceito de "verdade" absoluta, fixa, imutável, em particular desde uma perspectiva polarizadora do tipo boa ou má.
2. O conceito de certeza. Existe sempre uma e somente uma resposta "certa", e é absolutamente "certa".
3. O conceito de entidade isolada, ou seja, "A" é simplesmente "A", e ponto final, de uma vez por todas.
4. O conceito de estados e "coisas" fixos, com a concepção implícita de que quando se sabe o nome se entende a "coisa".
5. O conceito de causalidade simples, única, mecânica; a ideia de que cada efeito é o resultado de uma só, facilmente identificável, causa.
6. O conceito de que diferenças existem somente em formas paralelas e opostas: bom-ruim, certo-errado, sim-não, curto-comprido, para cima para baixo, etc.
7. O conceito de que o conhecimento é "transmitido", que emana de uma autoridade superior, e deve ser aceito sem questionamento.

Os autores sugerem que seria difícil imaginar uma educação menos eficaz para preparar os alunos para um futuro em constante transformação do que aquela que promove os conceitos e atitudes mencionados. Tal abordagem educativa pode resultar em personalidades passivas, conformistas, dogmáticas, intolerantes, autoritárias, inflexíveis e conservadoras, que resistem à mudança para preservar a ilusão da certeza.

Segundo Moreira e Masini (1982) e Moreira (1999, 2000), a aprendizagem significativa ocorre por meio da interação entre o novo conhecimento e o conhecimento prévio. Nesse processo, o novo conhecimento adquire significado para

o aprendiz ao se conectar com conceitos ou proposições relevantes já existentes em sua estrutura cognitiva, enriquecendo e estabilizando o conhecimento prévio.

De acordo com Ausubel (1978), a aprendizagem significativa acontece quando o aprendiz se esforça deliberadamente para relacionar a nova informação com conceitos ou proposições relevantes já presentes em sua estrutura cognitiva.

A experiência deste trabalho com os alunos da Universidade Federal do Piauí em Picos foi positiva e progressivamente satisfatória, especialmente ao introduzir aulas práticas utilizando o laboratório de informática para ensinar novos conceitos. Nesse contexto, serão abordados os conceitos de Objetos de Aprendizagem e Mapas Conceituais, integrando de forma coerente e inovadora as experiências obtidas em sala de aula.

2. Objetos de aprendizagens

Os Objetos de Aprendizagem (OA) são unidades de instrução ou ensino que podem ser reutilizadas e desempenham um papel crucial no processo educacional. Segundo o Learning Objects Metadata Workgroup, os Objetos de Aprendizagem são entidades, digitais ou não, que podem ser usadas, reutilizadas ou referenciadas durante o aprendizado assistido por tecnologias.

Conforme LOM (2000), os Objetos de Aprendizagem abrangem uma variedade de elementos, como conteúdo multimídia, materiais instrucionais, metas de aprendizagem, ferramentas de software, software instrucional, além de pessoas, organizações ou eventos mencionados no contexto do suporte tecnológico ao ensino e aprendizagem.

Os Objetos de Aprendizagem são materiais educacionais projetados com objetivos pedagógicos para apoiar o processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Fabre et al. (2003, p. 121), eles são definidos como:

[...] como qualquer recurso, suplementar ao processo de aprendizagem, que pode ser reusado para apoiar a aprendizagem. O termo Objeto Educacional (Learning Object) geralmente aplica-se a materiais projetados e construídos em pequenos conjuntos com vistas a maximizar as situações de aprendizagem onde o recurso pode ser utilizado. A ideia básica é a de que os objetos sejam como blocos com os quais serão construídos o contexto de aprendizagem. [...]

Os Objetos de Aprendizagem como unidades de informação granulares e reutilizáveis, independentes de mídia, destinadas a propósitos instrucionais. Esses objetos incluem uma variedade de recursos, como mapas, gráficos, vídeos e simulações interativas (MUZIO, 2001).

Os Objetos de Aprendizagem aplicam os princípios da orientação a objetos no contexto educacional, funcionando como componentes reutilizáveis que podem incluir vídeos, tutoriais, procedimentos, histórias e simulações. Eles criam ambientes educativos e também contribuem para o desenvolvimento individual dos aprendizes (SHEPHERD, 2000; WILEY, 2000).

Dias destaca a importância de processos e estratégias colaborativas na educação, promovendo a construção conjunta do conhecimento entre professores e alunos. Ele sugere que os repositórios de Objetos de Aprendizagem devem ser ambientes dinâmicos, incentivando a participação ativa na definição e utilização desses recursos (DIAS, 2004).

Os Objetos de Aprendizagem funcionam como recursos didáticos interativos, englobando diversos tipos de dados, como imagens, textos, áudios, vídeos e exercícios. Eles podem ser utilizados tanto em sala de aula quanto na Educação à Distância, proporcionando simulações e atividades práticas que estimulam o aprendizado de maneira prática e interativa (MACHADO; SILVA, 2005).

Os Objetos de Aprendizagem têm como objetivo enriquecer o processo educacional, oferecendo uma abordagem complementar que liga a teoria à prática. Isso incentiva os alunos a explorarem e aprofundarem seus conhecimentos de forma autônoma, promovendo o desenvolvimento do raciocínio e do pensamento crítico.

3. Mapas conceituais

Os Mapas Conceituais são representações visuais semelhantes a diagramas, que destacam as conexões entre conceitos interligados por palavras. Essas representações organizam os conceitos desde os mais gerais até os mais específicos, ajudando a estruturar e hierarquizar os conteúdos de ensino para oferecer estímulos adequados aos alunos.

Esta abordagem dos Mapas Conceituais é fundamentada na teoria construtivista, que sugere que os indivíduos constroem seu conhecimento e significados com base em sua predisposição para essa construção. Os Mapas

Conceituais funcionam como ferramentas que facilitam a aprendizagem, tornando o conteúdo mais significativo para o aprendiz.

A utilização dos Mapas Conceituais se baseia na Psicologia Cognitiva de Ausubel, que enfatiza que a aprendizagem ocorre pela assimilação de novos conceitos e proposições na estrutura cognitiva do aluno. Novas ideias e informações são assimiladas quando há pontos de ancoragem na estrutura cognitiva existente. Portanto, a aprendizagem implica em modificações nessa estrutura, não apenas em adições de conhecimento.

Como ferramenta de aprendizagem, o mapa conceitual é útil para os alunos em atividades como: Fazer anotações; resolver problemas; planejar estudos e a redação de relatórios extensos; preparar-se para avaliações; identificar a integração dos tópicos.

Para os professores, os mapas conceituais podem ser auxiliares poderosos em suas tarefas diárias, como: Clarificar conceitos difíceis, organizando-os de maneira sistemática; Manter o foco nos conceitos chave e nas relações entre eles; Transmitir uma visão geral e clara dos tópicos e suas inter-relações para os alunos; Reforçar a compreensão e aprendizagem dos alunos; Visualizar conceitos chave e resumir suas inter-relações; Verificar a aprendizagem e identificar conceitos mal compreendidos pelos alunos; Avaliar o processo de ensino; Avaliar o alcance dos objetivos pelos alunos através da identificação de conceitos mal entendidos ou ausentes.

De acordo com Kawasaki (1996), é fundamental escolher o tema a ser abordado, definir o objetivo principal a ser alcançado, estruturar a apresentação dos tópicos em uma sequência hierárquica com as interligações necessárias e comunicar ao aluno o que se espera que ele seja capaz de realizar após o processo de aprendizagem.

O mapeamento conceitual é uma técnica altamente flexível, podendo ser utilizada em diversas situações e com diferentes finalidades, como instrumento de análise curricular, técnica didática, recurso de aprendizagem e meio de avaliação (MOREIRA; BUCHWEITZ, 1993).

Novak e Gowin (1999) destacam várias aplicações educacionais dos Mapas Conceituais, tais como: exploração dos conhecimentos prévios dos alunos; traçado de um roteiro para a aprendizagem; leitura de artigos em jornais e revistas ou extração de significados de livros didáticos; preparação de trabalhos escritos ou apresentações orais; e avaliação formativa.

Embora os Mapas Conceituais sejam frequentemente confundidos com tabelas, esquemas ou diagramas, eles se distinguem como ferramentas que podem levar a novas formas de ensinar, avaliar e aprender. No entanto, poucos professores utilizam este método inovador de ensino-aprendizagem, seja por falta de interesse ou desconhecimento, permanecendo presos aos métodos tradicionais por não explorarem abordagens novas e estimulantes como esta.

4. Resultados e discussão

Para este trabalho prático, foram envolvidos 10 alunos do curso de Licenciatura Plena em Matemática do Campus de Picos, Piauí, da UFPI, que conta com três laboratórios equipados com diversos computadores com acesso à internet.

As atividades foram realizadas nos dias 13 e 20 de maio de 2009, com duas horas de aula cada. As aulas começaram com a apresentação de slides que abordavam conceitos e definições sobre Objetos de Aprendizagem e Mapas Conceituais. Entre os programas de Mapas Conceituais disponíveis, como Cmap Tools, MaindMan, Inspiration e Cayara 0.9.5, foi escolhido o Cmap Tools.

Inicialmente, destacou-se a importância e a praticidade dos mapas conceituais como metodologia de ensino, juntamente com os objetos de aprendizagem, que auxiliam de forma indireta através de jogos, caça-palavras, programas específicos, planilhas, gráficos, entre outros recursos. Ressaltou-se que esses métodos podem ser aplicados em qualquer disciplina. Cada aluno elaborou mapas conceituais diferentes após a explanação do tema, que foram anexados juntamente com os objetos de aprendizagem encontrados em diversos sites. Isso visou transformar a percepção das aulas de uma abordagem meramente expositiva para uma experiência de descoberta, incentivando os alunos a buscar intensamente conhecimento e tornando o ensino mais atrativo e de qualidade superior.

Durante a aula, os alunos demonstraram desconhecimento sobre mapas conceituais e objetos de aprendizagem, revelando nunca terem participado de uma aula que utilizasse essas tecnologias para o ensino de matemática.

A receptividade dos alunos em relação ao tema e à utilização dessas ferramentas como metodologia de ensino foi positiva e gradualmente prazerosa, proporcionando uma aula prática diferenciada no laboratório de informática.

Ao final da aula, tanto os alunos quanto o professor haviam aprendido uns com os outros, percebendo a mudança de prática e a importância de se adaptar e se especializar em métodos e procedimentos diversos para promover uma educação diferenciada e de qualidade excepcional.

Exemplos de Objetos de Aprendizagem podem ser facilmente encontrados na internet, tais como:

- 1) Semelhanças ou Proporcionalidade são semelhantes, encontrado no site: www.rived.mec.gov.br/site_objeto_lis.php
- 2) Site do Professor entre outros softwares livres.

Para melhor verificar se os alunos entenderam sobre o exposto foi pedido que eles dividissem em grupos e fizessem um esboço de qualquer mapa conceitual como segue adiante.

O primeiro grupo de alunos fizeram o mapa mental sobre os números naturais dividindo-os em três categorias principais: Conceito, Representação Gráfica e Operações (Figura 1).

Figura 1. Mapa mental dos números naturais



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

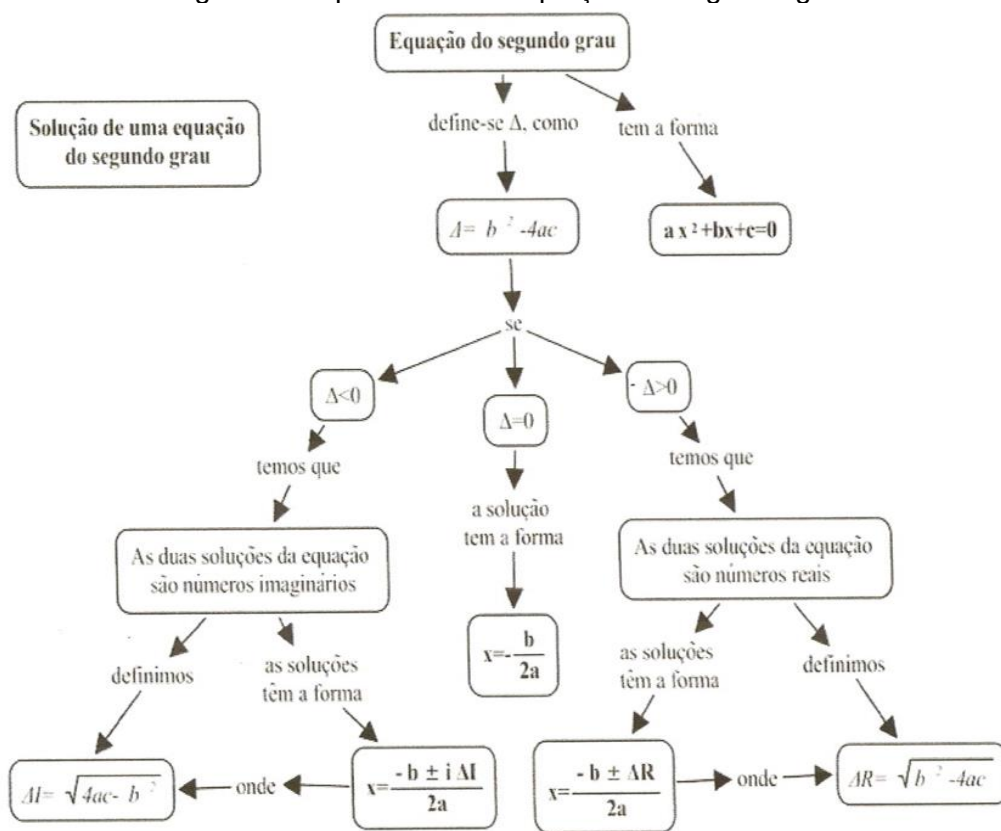
O mapa conceitual mostra como os números naturais são usados, representados graficamente e manipulados através de diferentes operações matemáticas.

Os números naturais desempenham um papel fundamental na matemática e no cotidiano, sendo essenciais para a contagem, a ordenação e a realização de

operações básicas. Eles são a base para conceitos matemáticos mais complexos e são utilizados em diversas áreas, como economia, engenharia, ciência e tecnologia. Além disso, os números naturais ajudam a desenvolver o pensamento lógico e a resolução de problemas desde a educação básica, formando a base para o aprendizado contínuo em matemática. De acordo com Stewart (2017), os números naturais são a base da aritmética e essenciais para a compreensão de conceitos matemáticos mais avançados.

O segundo grupo fez seu Mapa mental que ilustra a solução de uma equação do segundo grau, que possui a forma geral $ax^2 + bx + c = 0$. O processo começa definindo o discriminante (Δ), calculado como $\Delta = b^2 - 4ac$. A solução da equação depende do valor de Δ (Figura 2)

Figura 2. Mapa mental da equação do segundo grau



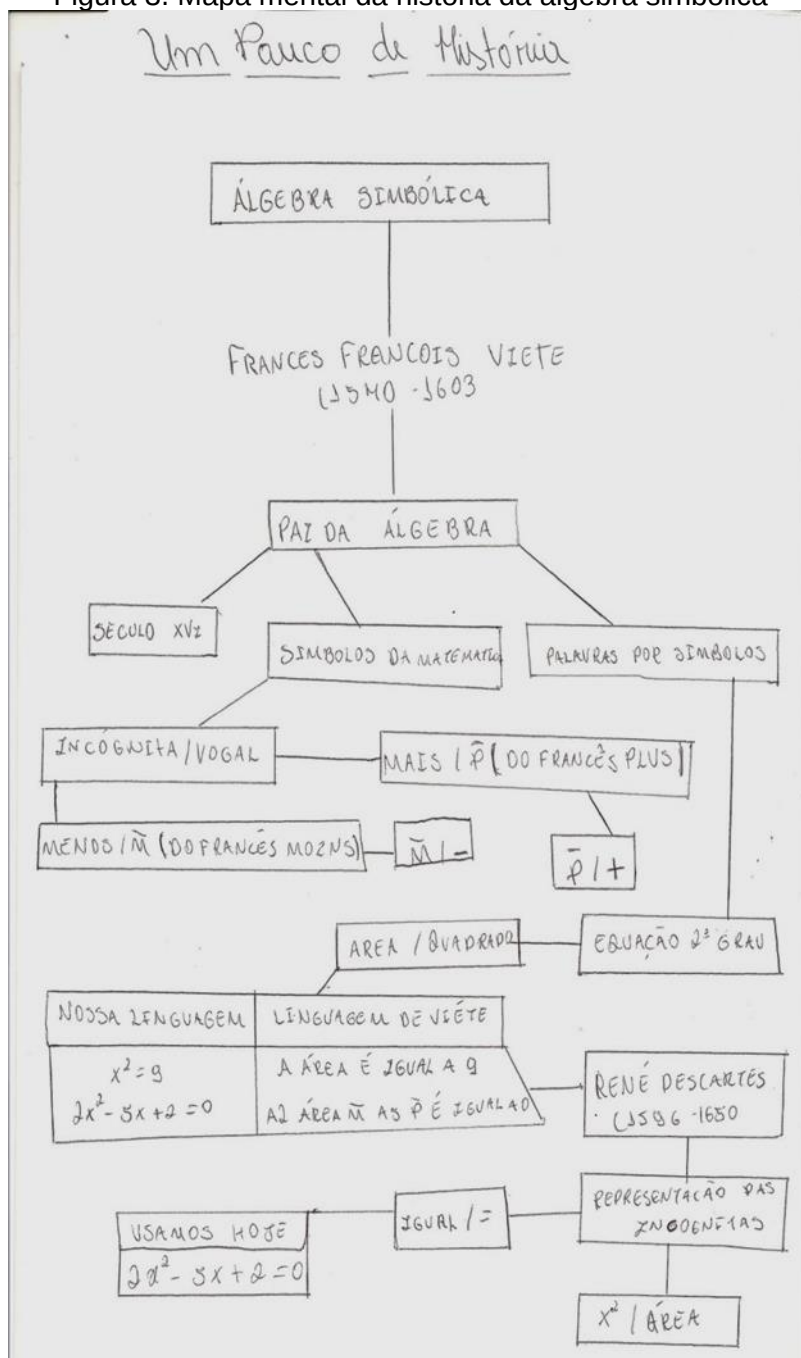
Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

As equações do segundo grau são fundamentais na matemática e aparecem em diversas áreas da ciência e engenharia. Elas são usadas para modelar fenômenos físicos, resolver problemas de otimização e calcular trajetórias em mecânica clássica. Além disso, possuem aplicações importantes na economia, biologia e outras

disciplinas. Segundo Stewart (2017), as equações do segundo grau são ferramentas indispensáveis para a resolução de problemas complexos que envolvem relações quadráticas, destacando-se por sua aplicabilidade e importância em diversas áreas do conhecimento

O terceiro grupo, destaca em seu mapa mental uma visão geral sobre a história da álgebra simbólica, destacando contribuições significativas e marcos históricos (Figura 3).

Figura 3. Mapa mental da história da álgebra simbólica

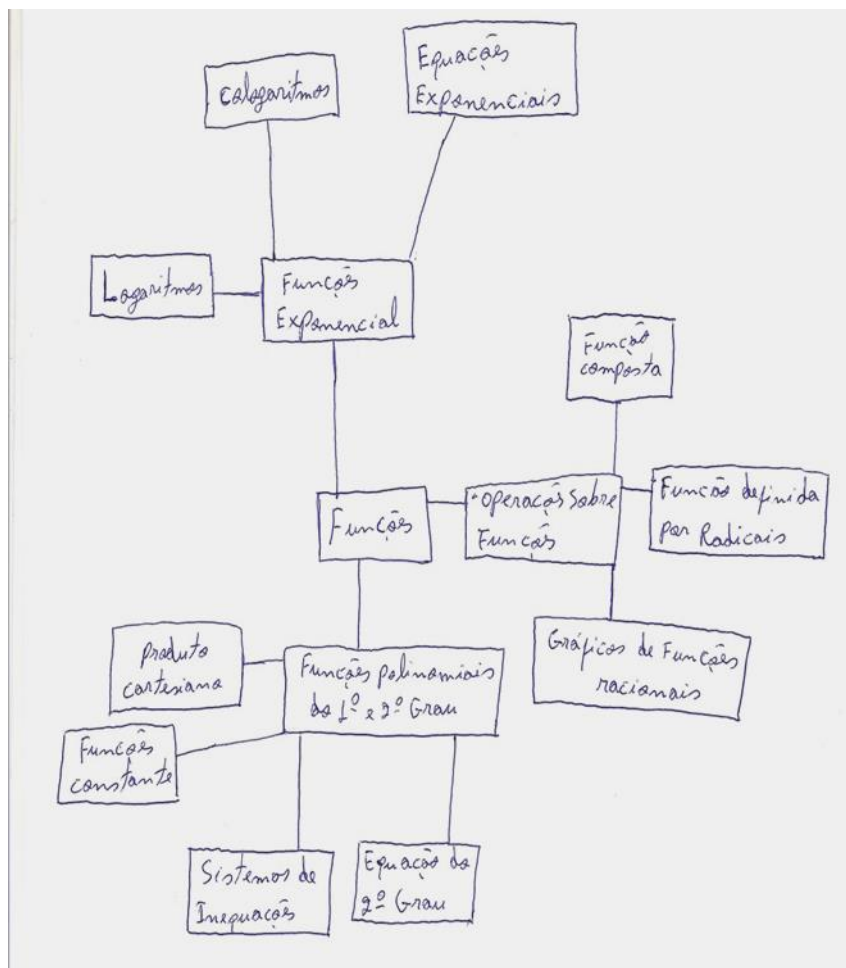


Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

A álgebra simbólica é fundamental na matemática moderna, proporcionando uma linguagem universal para expressar relações matemáticas de forma precisa e concisa. François Viète, considerado o "Pai da Álgebra Simbólica", revolucionou a matemática ao introduzir o uso de símbolos para representar variáveis e operações, facilitando a manipulação e a resolução de equações. Essa abordagem simbólica permitiu um avanço significativo nas ciências e na engenharia, possibilitando a modelagem e a solução de problemas complexos de maneira sistemática e eficiente. De acordo com Stewart (2017), a álgebra simbólica transformou a matemática em uma linguagem universal, permitindo que conceitos complexos fossem comunicados e resolvidos de maneira clara e precisa.

O quarto grupo optou por um mapa mental com uma visão abrangente sobre funções matemáticas e seus tipos, destacando relações importantes entre diferentes conceitos de funções logarítmicas e exponenciais e suas ramificações (Figura 4).

Figura 4. Mapa mental sobre as Funções logarítmicas e exponenciais

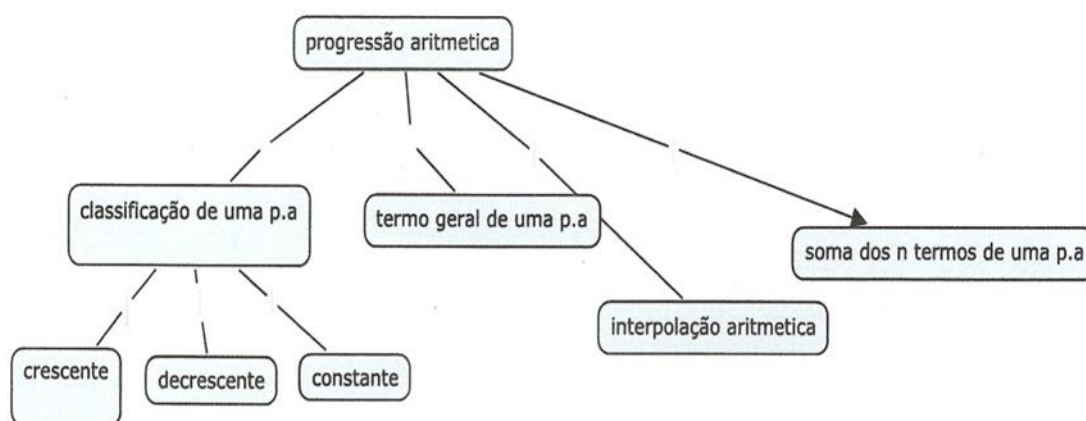


Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

As funções matemáticas são fundamentais para entender a relação entre variáveis e modelar fenômenos no mundo real. Elas permitem a descrição precisa de relações matemáticas, facilitando a análise e resolução de problemas complexos. Funções polinomiais, exponenciais, logarítmicas e racionais, cada uma com suas propriedades únicas, são amplamente utilizadas em várias disciplinas, incluindo física, engenharia, economia e biologia. As funções são a linguagem da ciência e da engenharia, proporcionando uma ferramenta essencial para modelar e analisar a dinâmica de sistemas naturais e artificiais (STRANG, 2016).

O último grupo optou por fazer o Mapa mental sobre a Progressão Aritmética (P.A.), uma sequência numérica onde a diferença entre termos consecutivos é constante conforme figura 5.

Figura 5. Mapa mental sobre progressão aritmética



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

A Progressão Aritmética (P.A.) é fundamental em diversos campos, incluindo matemática financeira, estatística e ciências aplicadas. Ela é usada para modelar situações onde quantidades crescem ou decrescem a uma taxa constante, facilitando cálculos e previsões. Segundo Larson (2018), "a compreensão de progressões aritméticas é essencial para resolver problemas que envolvem crescimento linear e séries numéricas, proporcionando uma base sólida para estudos mais avançados em matemática" (LARSON, 2018).

5. Considerações finais

Através deste estudo, constatou-se a importância da incorporação de tecnologias educacionais no processo de ensino-aprendizagem, especialmente no curso de Licenciatura Plena em Matemática. O uso de Objetos de Aprendizagem e Mapas Conceituais revelou-se uma estratégia eficaz para promover um ensino mais dinâmico e interativo, facilitando a compreensão de conceitos complexos e estimulando o pensamento crítico dos alunos.

Os resultados indicaram uma aceitação positiva por parte dos estudantes em relação a essas metodologias inovadoras, evidenciando um aumento no interesse e na motivação para aprender. A prática de utilizar laboratórios de informática para aulas práticas mostrou-se extremamente benéfica, proporcionando um ambiente propício para a exploração e construção do conhecimento.

Conclui-se que a introdução de ferramentas tecnológicas no ensino pode transformar significativamente a qualidade da educação, tornando-a mais adaptada às demandas contemporâneas e preparando melhor os alunos para enfrentarem os desafios da sociedade moderna. Portanto, é fundamental que os educadores continuem a buscar formação contínua e atualização profissional para integrar efetivamente essas tecnologias em suas práticas pedagógicas. Isso garantirá um ensino de excelência que acompanhe as rápidas mudanças tecnológicas e sociais.

Recomenda-se a expansão dessa abordagem para outras disciplinas e cursos, além da realização de estudos contínuos para avaliar e aprimorar o impacto dessas tecnologias no processo educacional. Isso contribuirá para uma educação mais inclusiva, interativa e de qualidade. O compromisso com a inovação pedagógica é essencial para o desenvolvimento de práticas educativas que respondam às necessidades e expectativas de uma sociedade em constante evolução.

Em síntese, a adoção de metodologias baseadas em Objetos de Aprendizagem e Mapas Conceituais, aliada ao uso de laboratórios de informática, representa um avanço significativo na educação. Tais práticas não apenas facilitam o aprendizado de conteúdos complexos, mas também incentivam a autonomia, a criatividade e o pensamento crítico dos alunos, preparando-os de maneira mais eficaz para os desafios futuros.

Referências Bibliográficas

- AUSUBEL, D. P., NOVAK, J. D., HANESIAN, H.; **Educational Psychology: A Cognitive View**, 2^a ed. (1978) New York: Holt, Rinehart & Winston. Reprinted (1986). New York: Warbel & Peck.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- FABRE, M. et al. Reusabilidade de objetos educacionais. **Renote - Revista Eletrônica de Novas Tecnologias na Educação**, v. 1, n. 1, 2003.
- FARIA, de Wilson. **Mapas Conceituais: Aplicações ao ensino, currículo e avaliação**. São Paulo: EPU - Temas Básicos de educação e ensino, 1995.
- KAWASAKI, E. I.; FERNANDES, C. T. **Modelos para Projeto de Cursos Hipermídia**. Tese de Mestrado, Divisão de Ciência da Computação, Instituto Tecnológico da Aeronáutica. São José dos Campos, 1996.
- LÈVY, P. **As tecnologias da inteligência** - o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.
- LOM – IEEE P1484.12 - **Learning Object Metadata** (2002). Disponível na URL: <http://ltsc.ieee.org/wg12/files/LOM_1484_12_1_v1_Final_Draft.pdf>. Acessado em 14 de abril de 2005.
- MACHADO, L. L.; SILVA, J. T. **Objeto de aprendizagem digital para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem no ensino técnico em informática**. 2005. 16f. Artigo. Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- MUZIO, J.; HEINS, T.; MUNDELL, R. **Experiences with Reusable eLearning Objects: From Theory to Practice**. Victoria, Canadá. 2001.
- SHEPHERD, C. **Objects of interest**. 2000. Disponível na URL: <http://www.fastrakconsulting.com.uk/tactix/features/objects/objects.htm>. Acessado em: 01/08/2024.
- WILEY, D. A. **Conecting learning objects to instructional theory: A definition, a methaphor anda a taxonomy**. The Instructional Use of Learning Objets. Wiley, D. (Ed.) 2001. Disponível na URL: <http://www.reusability.org/read/chapters/wiley.doc>. Acesso em 20/03/2024.
- STEWART, I. **Significant Figures: The Lives and Work of Great Mathematicians**. Basic Books, 2017.
- STRANG, G. **Introduction to Linear Algebra**. Wellesley-Cambridge Press, 2016.



Capítulo 11
A IMPORTÂNCIA DAS DIMENSÕES ÉTICAS
NO TRABALHO DOCENTE

Izabella Neiva de Albuquerque Sousa

Fábio Peron Carballo

Kadja Lemos Silva

Thuanny Mikaella Conceição Silva

José Leonardo Diniz de Melo Santos

Juliana Frozza Vitali da Fonseca

Bruno Antônio Lemos de Freitas

Bidkar Laurentino Paz Rosendo



A IMPORTÂNCIA DAS DIMENSÕES ÉTICAS NO TRABALHO DOCENTE

Izabella Neiva de Albuquerque Sousa

Fábio Peron Carballo

Kadja Lemos Silva

Thuanny Mikaella Conceição Silva

José Leonardo Diniz de Melo Santos

Juliana Frozza Vitali da Fonseca

Bruno Antônio Lemos de Freitas

Bidkar Laurentino Paz Rosendo

1. Introdução

É fundamental compreender a importância da ética e suas dimensões no trabalho dos profissionais da educação. Assim como em todas as profissões, a educação também é regida por princípios éticos, nos quais os professores e demais profissionais do ambiente escolar se deparam diariamente com dilemas éticos. Conforme Freire (1999), a responsabilidade ética permeia integralmente a tarefa docente, embora nem sempre seja discutida durante a formação dos professores. É crucial analisar o papel central da ética na vida desses profissionais.

Ao abordar a ética, é relevante compreender seu conceito e sua relação com a moral. A palavra ética deriva do grego "ethos", significando costume, caráter e conjunto de regras valorativas e morais individuais, grupais ou sociais. Por outro lado, a palavra moral, do latim "morales", refere-se a costumes e hábitos.

A ética e a moral são fundamentos adquiridos ao longo do tempo e influenciados pelas relações sociais, culturais e profissionais. Elas orientam tanto a vida pessoal quanto a social, conforme Farias et al. (2011). A distinção entre moral e ética reside no fato de que a moral está associada ao conceito de bem, determinando

o que é bom e orientando as ações nesse sentido, enquanto a ética questiona criticamente os valores humanos que embasam as ações humanas, ligando-se ao bem comum, ou seja, ao que é benéfico para todos.

No contexto educacional, o trabalho dos profissionais da educação demanda uma ampla dimensão ética, pois os professores são encarregados de ensinar valores éticos e servir como exemplos de conduta ética. Todo o trabalho docente deve ser pautado em atitudes e princípios éticos, uma vez que os professores lidam diretamente com diversas pessoas em um ambiente escolar complexo, no qual todos os envolvidos estão interligados.

A atuação do professor vai além da sala de aula, pois ele precisa adequar sua prática educacional aos programas e projetos governamentais, bem como aos projetos locais das secretarias municipais. O ambiente escolar envolve superiores, alunos e suas famílias, exigindo do professor uma postura ética em todas as interações.

Autores como Maheu e Bien-Aimé (apud FARIAS et al., 2011) explicam que as relações no trabalho docente são permeadas por tensões, negociações e colaborações entre os envolvidos, visando alcançar os objetivos educacionais propostos pelo estado e pela escola.

Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo destacar a importância das dimensões éticas no trabalho docente, abordando as situações que demandam uma postura ética por parte dos professores. O interesse por essa área de estudo surgiu a partir de conversas com profissionais da educação, que relataram as dificuldades em manter uma postura ética diante de situações conflituosas.

A pesquisa foi realizada por meio de estudos bibliográficos com autores dedicados a aprimorar a prática docente por meio das dimensões éticas. O próximo tópico focará nas discussões sobre os princípios éticos relacionados à profissão docente.

2. Conflitos éticos e o fazer docente

Partindo do pressuposto de que o trabalho do professor envolve medidas éticas de grande importância tanto para ele quanto para seus alunos, este tópico abordará um incidente ocorrido em uma escola tradicional de São Paulo.

Em março de 2015, a escola Bandeirantes, renomada por sua tradição em São Paulo, tornou-se manchete ao ter fichas de alunos vazadas na internet. Essas fichas continham comentários feitos pelos professores sobre os estudantes no período de 2007 a 2012, sendo o responsável pelo vazamento um aluno da própria escola. O conteúdo dessas informações, extremamente pessoais e consideradas antiéticas, chamou a atenção.

Conforme Junor et al. (2009), manter uma conduta ética em diversas situações evita possíveis responsabilidades por danos nas relações educacionais, que podem afetar as pessoas envolvidas no sistema escolar e a própria instituição de ensino, como evidenciado no caso da escola Bandeirantes.

É comum que em reuniões de professores haja compartilhamento de informações sobre os alunos, porém, é crucial questionar até que ponto essas informações são éticas do ponto de vista profissional e em que medida podem ser prejudiciais, ferindo gravemente os direitos dos alunos.

Seguindo a abordagem de Junor et al. (2009), os professores devem adotar uma postura que promova a evolução e a harmonia no trabalho de todos, cada um assumindo sua parcela de responsabilidade. Qualquer falha pode colocar em xeque o trabalho e os valores éticos e morais dos envolvidos no ambiente escolar.

No caso da escola em São Paulo, a irritação dos alunos decorreu, em grande parte, dos comentários arquivados pelos professores, nos quais, de certa forma, ofendiam e discriminavam os alunos, inclusive com base em sua forma de vestir ou se comportar. Um aluno de 16 anos fez esse comentário em nota para um jornal “Se o aluno é chato pode ser até uma opinião do professor, mas ele não precisa reproduzir dessa forma. Isso é falta de ética. Eu não cheguei a ver, mas fico me perguntando o que eles não devem falar de mim, que gosto de fazer bagunça na sala de aula”.

Outra aluna da escola comentou “Eu gosto muito dos professores, eles são bem corretos, me parecem bastante éticos, mas eu esperava outra conduta, até agora eles não buscaram nem se desculpar”. Em nota de esclarecimento a escola diz que os documentos continham informações confidenciais sobre o desenvolvimento acadêmico, perfil emocional e o momento de vida de cada um dos estudantes, a escola alega que essas informações eram para ajudar os alunos com os seus problemas e também buscar apoio interdisciplinar para os que precisavam.

Apesar de terem se passado cerca de seis anos desde o ocorrido, esse incidente ainda permanece atual, gerando debates e proporcionando uma reflexão

sobre até que ponto os professores podem influenciar a vida de seus alunos e se essas influências podem ser negativas ou positivas. Outro ponto a ser considerado é por que o aluno que descobriu as fichas não tomou outras medidas antes de divulgar as informações.

Embora a escola tenha argumentado e justificado o motivo das informações contidas nas fichas, é evidente que em alguns comentários os professores não agiram de forma ética ao se referirem aos alunos e suas famílias. O estudante que encontrou as fichas provavelmente não procurou a escola porque desejava expor a falta de ética dos professores, mas acabou prejudicando a si mesmo e expondo diversas pessoas ao divulgar as informações.

Essa situação nos leva a refletir sobre os conflitos éticos presentes na prática docente e como certas condutas podem causar danos, tensões e até conflitos, como afirmam Veiga e Araújo (apud Farias et al., 2011, p. 86): "A reflexão ética permite ao indivíduo orientar sua conduta nos diversos contextos em que se encontra, definindo a qualidade das relações humanas".

Segundo Silva (2014), o professor, além de possuir conhecimentos técnicos e científicos, é considerado pela sociedade como um modelo de conduta. Nas atuais situações educacionais, o professor tornou-se o foco das discussões, uma vez que seu trabalho é acompanhado pelas mídias sociais. Nesse contexto, manter uma postura ética e um comportamento exemplar torna-se essencial.

3. Escola e família: onde se deve ser ensinado princípios éticos e valores?

Quando uma criança apresenta uma atitude considerada antiética ou é classificada como mal-educada, é comum ouvir pais e familiares culparem a escola por não estar ensinando nada. Portanto, é necessário abordar onde devem ser ensinados a ética e os valores morais.

Para discutir melhor as questões deste tópico, serão mencionados alguns exemplos de Mario Sergio Cortella, filósofo e educador conhecido por palestras e vídeos sobre questões sociais relacionadas à filosofia na sociedade contemporânea. Em um de seus vídeos divulgados no YouTube, ele discute educação e escolarização, ou seja, o papel dos professores e da família na formação de crianças éticas e de bom caráter.

Segundo Cortella [s/d], a sociedade atual está passando por uma inversão de valores e papéis, especialmente quando se trata de educação. Para ele, o papel central da escola é tratar da escolarização das crianças, o que já auxilia as famílias na outra parte, que seria a educação propriamente dita. Considerando que em uma escola há muitos alunos para apenas um professor, este não pode sozinho escolarizar e educar essas crianças simultaneamente. No entanto, as famílias muitas vezes não querem fazer sua parte nesse processo e transferem toda a responsabilidade para a escola.

Os professores podem ensinar ética, valores morais e sociais, entre outras questões, mas seria ideal se as famílias contribuíssem com isso. Caso apenas a escola contribua nesse processo, em breve haverá uma geração de adultos fracos em vários aspectos, especialmente nos quesitos éticos e valores morais.

Conforme Camargo e Fonseca, é possível ensinar e cobrar dos alunos valores éticos e morais por meio de regras, normas a serem cumpridas, estabelecendo direitos e deveres dos alunos, sempre incluindo a responsabilidade que as famílias têm em cobrar esses valores de seus filhos.

Para Rocha e Correia (2006), o docente precisa estar sempre em busca de melhorar suas atitudes e ações, refletindo diariamente sobre seus erros e acertos, pois a busca por ser melhor é constante. Ninguém nasce sabendo tudo, as pessoas são moldadas com base nas relações sociais que tem e no que fazem sobre suas atitudes no dia a dia.

Assim, o ambiente escolar é o local onde os profissionais podem se aprimorar e influenciar os alunos com suas atitudes, ressaltando que, apesar de atuarem como educadores, todos são passíveis de cometer erros.

4. Metodologia

A proposta desse artigo foi realizada por meio de pesquisas bibliográficas, tanto com alguns autores que trabalham com esse tema de estudo, quanto com pesquisas e reportagens que chamaram a atenção para a ética e suas nuances no ambiente escolar.

No primeiro momento da pesquisa apresentou-se a reportagem que foi feita sobre os dados das fichas dos alunos da escola Bandeirantes de São Paulo. Buscou-se mostrar nesse tópico o quanto os profissionais da educação vivenciam todos os dias

os limites entre ser ou não ser ético no seu local de trabalho e principalmente até onde pode-se ir a troca de informações sobre os alunos e seus familiares.

No segundo momento foi discutido onde se deve ser ensinado os princípios éticos e seus valores, pois essa pergunta sempre foi alvo de dúvidas e discussões. É importante considerar no presente artigo a hipótese de que a ética além de ser indissociável do trabalho docente sem ela não temos uma boa educação e nem trocas de vivências saudáveis entre professores, alunos e os demais profissionais da escola.

5. Resultados e discussões

Com base nos estudos realizados ao longo deste artigo, foi possível perceber as inúmeras interfaces que permeiam o trabalho docente e seus princípios éticos e morais. O professor deve avaliar constantemente suas condutas, a fim de se tornar cada vez mais um profissional exemplar.

Compreender a importância dos princípios éticos e morais no trabalho docente é essencial para promover um ambiente educacional saudável e propício ao desenvolvimento integral dos alunos. Segundo Smith et al. (2018), a ética na educação não se restringe apenas ao cumprimento de normas, mas envolve a construção de relações de confiança e respeito mútuo entre professores, alunos e famílias. Nesse sentido, o professor desempenha um papel fundamental na formação ética dos estudantes, influenciando não apenas seu aprendizado, mas também seu desenvolvimento como cidadãos responsáveis.

A parceria entre família e escola é indispensável, pois, caso apenas o professor ensine princípios éticos e a família não faça sua parte, todo o esforço do professor será em vão.

Além disso, a parceria entre escola e família é um aspecto crucial para o sucesso da educação. Conforme destacado por Garcia e Silva (2019), a colaboração efetiva entre professores e pais fortalece os valores transmitidos aos alunos, criando um ambiente de aprendizagem mais consistente e alinhado com os princípios éticos. É fundamental que a escola e a família atuem em conjunto para promover uma educação ética e moral que vá além do ambiente escolar, refletindo-se no cotidiano dos estudantes.

Quanto ao compartilhamento de informações sobre os alunos e suas famílias, essa troca de informações na escola entre professores só é saudável se realmente visar ajudar os alunos e suas famílias, respeitando suas singularidades.

Nesse contexto, é essencial que os professores ajam com responsabilidade e respeito à privacidade e individualidade de cada estudante. Segundo Oliveira et al. (2020), a troca de informações deve ser realizada de forma ética e sigilosa, visando sempre o benefício dos alunos e o respeito às suas particularidades. Dessa forma, a escola se torna um ambiente seguro e acolhedor, promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes.

Para ensinar princípios éticos aos alunos, o professor precisa impor respeito e servir de exemplo do que prega. Manter os combinados e regras em sala de aula é essencial, pois é por meio da criação de uma rotina com direitos e deveres que os alunos aprenderão. Conforme ressaltado por Santos e Lima (2017), a coerência entre discurso e prática é fundamental para a transmissão efetiva de valores éticos aos alunos. Ao impor respeito e manter a disciplina em sala de aula, o professor estabelece um ambiente propício ao aprendizado e ao desenvolvimento ético dos estudantes.

Portanto, o ambiente escolar é o local onde os profissionais podem se aprimorar e influenciar os alunos com suas atitudes, ressaltando que, apesar de atuarem como educadores, todos são passíveis de cometer erros.

Em suma, o trabalho docente envolve uma dimensão ética ampla, exigindo constante reflexão e aprimoramento por parte do professor. A colaboração entre escola e família é fundamental para a efetiva transmissão de valores éticos aos alunos, que devem ser ensinados por meio de exemplos e da criação de uma rotina com regras claras.

Dessa forma, a educação ética e moral desempenha um papel crucial na formação dos indivíduos e na construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Conforme apontado por Souza et al. (2019), a ética na educação não se restringe apenas ao cumprimento de normas, mas envolve a promoção de valores como respeito, responsabilidade e empatia, essenciais para a formação de cidadãos conscientes e éticos.

6. Conclusão

Ao longo do artigo, foi ressaltada a importância das atitudes éticas no ambiente escolar e seu papel central na profissão docente. A ética não apenas molda as relações, mas também facilita a convivência diária, promovendo um ambiente propício ao aprendizado e ao desenvolvimento dos alunos. As dimensões éticas no trabalho docente extrapolam os limites da sala de aula, impactando direta e indiretamente diversas pessoas envolvidas no processo educacional.

O ato de ensinar e a complexa estrutura escolar só se tornam viáveis quando as relações interpessoais são pautadas por valores e atitudes éticas. A ética é essencial para a construção de um ambiente escolar saudável e produtivo, onde a confiança, o respeito e a colaboração são pilares fundamentais. A promoção de valores éticos no ambiente escolar contribui não apenas para a aprendizagem, mas também para a formação de cidadãos responsáveis e éticos.

Dessa forma, conclui-se que a ética é intrínseca ao exercício da docência e é por meio dela que se estabelecem relações harmoniosas e respeitadas entre todos os envolvidos no processo educacional. A ética não é apenas um componente essencial do fazer docente, mas também um alicerce para a construção de uma comunidade escolar coesa e comprometida com a promoção de valores éticos e morais. A integração desses princípios no cotidiano escolar não apenas fortalece o ambiente educacional, mas também contribui para a formação de indivíduos conscientes e éticos, capazes de atuar de forma responsável e solidária na sociedade.

Em síntese, a ética no ambiente escolar não se restringe apenas ao cumprimento de normas, mas permeia todas as interações e práticas educativas, influenciando diretamente a qualidade do ensino e o desenvolvimento dos alunos. A promoção de valores éticos e morais no contexto escolar é essencial para a formação integral dos estudantes e para a construção de uma comunidade educativa comprometida com a ética e a cidadania.

Referências Bibliográficas

CAMARGO, E. C; FONSECA, J. A. L. **A ética no ambiente escolar: educando para o diálogo**. Acesso em 18 de fevereiro de 2021.

FARIAS, M. S. et al. **Didática e Docência: aprendendo a profissão**. 3. ed. Brasília-DF, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

G1 São Paulo-**Portal de notícias. globo.com**. Acesso em 18 de fevereiro de 2021.

G1 São Paulo-**Portal de notícias. globo.com**. Acesso em 18 de fevereiro de 2021.

GARCIA, A.; SILVA, M. A importância da parceria entre escola e família na promoção de valores éticos. **Revista de Educação e Ética**, v. 15, n. 2, p.45-58, 2019.

JUNOR, A.G.T.; RUBIO, G.C.; MATUMOTO, F, G, V. A conduta ética do professor com base na pedagogia da autonomia de Paulo Freire. **Akrópolis Umuarama**, v. 17, n. 3, p. 149-158, 2009.

OLIVEIRA, R., et al. Compartilhamento de informações sobre alunos: ética e responsabilidade no ambiente escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, n. 3, p. 112-125, 2020.

ROCHA, B. C.; CORREIA, G. C. S. Ética na docência do ensino superior. **Revista Educare**, v. 2, p. 1-8, 2006.

SANTOS, L.; LIMA, F. A importância da coerência entre discurso e prática na educação ética. **Revista de Pedagogia Aplicada**, v. 8, n. 4, p. 75-88, 2017.

SILVA, M. Um pensar sobre a ética nas relações docente e aluno no ensino superior. **Estação científica**, n 11, p. 1-6, 2014.

SMITH, J., et al. Ética na educação: construindo relações de confiança e respeito mútuo. **Journal of Educational Ethics**, v. 12, n. 1, p. 30-42, 2018.

SOUZA, A., et al. Educação ética: promovendo valores para uma sociedade mais justa. **Revista de Ética Educacional**, v. 20, n. 1, p. 55-68, 2019.



Capítulo 12
**O PAPEL DO PEDAGOGO NO AMBIENTE
ESCOLAR**

Jose Alysson de Almeida Lima

Sylvain Mbohhou

Ivaneth da Mota Pereira dos Santos

Neila Pio de Moraes

Antonio José Ferreira Gomes

Talita Marlene Leal Barros

Gelda Gonçalves Costa

Izabella Neiva de Albuquerque Sousa



O PAPEL DO PEDAGOGO NO AMBIENTE ESCOLAR

Jose Alysson de Almeida Lima

Sylvain Mbohou

Ivaneth da Mota Pereira dos Santos

Neila Pio de Moraes

Antonio José Ferreira Gomes

Talita Marlene Leal Barros

Gelda Gonçalves Costa

Izabella Neiva de Albuquerque Sousa

1. Introdução

Para atuar como pedagogo no campo da educação, é essencial possuir graduação em Pedagogia, conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9394/96, especialmente para as séries iniciais. A presença do pedagogo é fundamental no ambiente escolar, tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental I, pois desempenha um papel crucial na aquisição de conhecimento e no desenvolvimento socioeducativo dos indivíduos. Portanto, é imprescindível contar com profissionais devidamente qualificados para essa prática pedagógica.

O perfil do pedagogo destaca-se pela criatividade, especialmente entre os recém-formados que buscam se destacar em suas áreas de atuação, visando inovar e romper com as abordagens tradicionais de ensino. Embora o curso de Pedagogia ofereça diversas possibilidades de atuação, a função do pedagogo escolar é a que apresenta o maior campo de estudo e trabalho para os graduados nessa área.

O trabalho do pedagogo na escola visa integrar ações didáticas que aprimorem o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, por meio da construção de metodologias que enriqueçam o conhecimento dos estudantes. O pedagogo atua

como um elo de ligação essencial para o desenvolvimento educacional, buscando sempre o aprendizado dos alunos.

A escolha desse tema destaca a importância do pedagogo no processo educacional, ressaltando sua atuação diante dos desafios enfrentados por alunos e profissionais escolares. A inclusão efetiva do pedagogo, conforme preconizado pelas leis e diretrizes, ainda é um desafio a ser superado.

Diante disso, as reflexões e apontamentos apresentados neste trabalho baseiam-se na atuação do pedagogo e suas implicações nas séries iniciais (Educação Infantil e Ensino Fundamental I), com ênfase na necessidade de políticas pedagógicas que promovam a formação contínua e a profissionalização desses atores no contexto escolar. As perguntas centrais deste estudo abordam a importância da atuação do pedagogo na escola, sua mediação no processo de aprendizagem e o contexto histórico da profissão no Brasil.

A pesquisa bibliográfica realizada foi exploratória e descritiva, com foco na legislação relacionada à profissão do pedagogo, embasada em estudos de Arantes e Gebran (2014), Cardoso e Figueiredo (2013), Mel et al. (2005), Silva (2017) e Libâneo (2001).

Esse trabalho teve como objetivo geral compreender o papel do pedagogo na instituição escolar e suas contribuições para o processo educacional, enquanto os objetivos específicos incluem refletir sobre a função do pedagogo no ambiente escolar, identificar suas contribuições para a instituição de ensino e destacar a importância de sua mediação no processo de aprendizagem.

2. Metodologia

Foi realizado um estudo bibliográfico com aspectos exploratórios e descritivos, com abordagem qualitativa, considerando estudos sobre o tema, bem como o aporte legal a respeito da profissão do pedagogo e sua atuação no ambiente escolar.

Durante uma abordagem qualitativa o pesquisador compreende que a realidade é múltipla e que diversas nuances podem surgir ao longo da pesquisa, que pode ser construída de maneiras diferentes entre cada sujeito.

Durante esse tipo de pesquisa pode-se interagir com o objeto para que suas ações permitam construir uma série de significados, pois a realidade de cada sujeito irá interferir diretamente em sua resposta (CHUEKE; LIMA, 2012).

A pesquisa qualitativa se detém a particularidades de cada questão e envolve um nível de realidade que não busca a quantificação e sim a qualidade das ações, fazendo o pesquisador imergir na realidade dos fatos permitindo uma apropriação do universo de significados. O pesquisador, nesse tipo de abordagem, está ligado diretamente com os envolvidos, no entanto, não faz interferência nas questões estudadas (MINAYO, 2011).

O fichamento foi a técnica para a coleta dos dados e reúne os elementos relevantes do texto e permite ao leitor construir pensamentos que discutam a com ideia apresentada na temática. O fichamento de citação utilizado como coleta de dados neste consiste em transcrever trechos dos textos a que se refere, anotando as principais citações importantes, e ligando-os a um breve resumo como também criando registros da interpretação do texto feita pelo leitor.

Assim, foi organizada a investigação sempre orientados pelo objeto, o problema delimitado e os objetivos pretendidos com o estudo.

3. Fundamentação teórica

3.1 Contexto histórico do pedagogo no Brasil

A Pedagogia é a área educativa que tem por finalidade ensinar a teoria e a prática, estimular o aprimoramento do saber, ou seja, aplicar e disponibilizar para a sociedade o saber científico. Alvarez e Rigo (2018) relatam que o termo Pedagogia e o papel do educador surgiram na Grécia antiga e em Roma. Nesse período, seu papel era o de transmitir conhecimento; então, ao longo dos anos, sua função foi se aprimorando, chegando aos dias de hoje como especialista em conduzir conhecimentos e práticas educativas em contextos e ambientes variados.

A esse respeito, Libâneo (2006) observa que a Pedagogia é um campo do conhecimento que estuda sistematicamente o ato educativo concreto que se realiza na sociedade como item básico para a configuração da atividade humana.

No Brasil, a chegada dos portugueses trouxe, além de novidades, especiarias e mercado de trocas, a educação provida e ofertada pelos jesuítas, que propunham uma prática pedagógica na escola tradicional e conservadora. Portanto, segundo Saviani, “a história da educação brasileira inicia em 1549, com a chegada do primeiro grupo de jesuítas” (SAVIANI, 2008, p. 26).

Arantes e Gebran (2014) relatam que o Curso de Pedagogia, no Brasil, foi concebido no contexto da criação das Faculdades de Filosofia, Ciência e Letras, em 1939, como consequência da preocupação com a formação de docentes para o curso normal. Desde a sua criação, tem sido marcado pelas dicotomias entre professor e especialista, bacharelado e licenciatura, generalista e especialista, técnico em educação e professor.

É nítido que desde a sua apresentação inaugural em cursos superiores, a pedagogia é vista de múltiplas nuances, em que esta característica é passada ao longo dos anos, e apresentada em cada distinção. Por ser um curso novo nesta época a pedagogia era disponibilizada a poucos estudantes fato que notoriamente foi mudado ao longo dos tempos.

Mesmo assim, no período da proposta inicial eram vistos com muitas incertezas da função do pedagogo que começaram a influenciar o desenvolvimento da licenciatura em Pedagogia, como podemos ver em Brzezinski (1996, p. 46):

“Marcado por uma pseudo-identidade, passo a passo, o curso de Pedagogia foi ocupando lugar periférico no contexto das licenciaturas que já eram periféricas no elenco dos demais cursos superiores, porque percebidas como cursos de segunda categoria. Os professores mais bem preparados na universidade não se dedicavam ao curso de Pedagogia”.

Foi um período de muita resistência dos acadêmicos, por ser algo novo e que não ocupava muito espaço no âmbito das universidades o curso não possuía muita relevância aos olhos dos estudantes.

Como o passar dos tempos, a função bacharel que era apresentada inicialmente ao curso foi instinto de acordo com o Parecer CFE nº. 252/1969, com isso o Curso de Pedagogia passou a conferir apenas o grau de licenciado, no qual também passou a ampliar sua grade de disciplinas a didática, que antes era vista como uma seção e, portanto, um curso à parte, passou integrar o curso e tornou-se disciplina obrigatória.

Assim sendo, o curso de formação de pedagogo, no Brasil, passou a ganhar um formato de licenciatura, embora ainda tenha passado por diversas mudanças em sua organização curricular e ações de formação gerais. Mas passou a ser disponibilizado por várias instituições de ensino público e privado do país.

Em meio a isso a LDB 9394/96, traz novas nuances para a educação e para os profissionais que nela atuam principalmente os pedagogos. O artigo 62 define o local e o nível da formação de professores para atuar na educação básica.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Esta pauta foi muito importante para a procura de um ensino pedagógico que se atende às normativas da lei, embora a legislação passa a não cobrar mais a habilitação exigida a nível de formação de pedagogo como por formação do especialista, isso fica claro no artigo 64.

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

A evolução das políticas públicas no Brasil trouxe mudanças significativas que garantiram e definiram a formação do pedagogo, embora seja crucial destacar que esses profissionais enfrentaram períodos de exclusão desde sua origem. Atualmente, o campo pedagógico é reconhecido como amplo e formativo, desempenhando funções essenciais nas instituições de ensino.

Ao examinar os marcos legais, percebe-se que houve incertezas ao longo do tempo em relação ao papel específico do pedagogo, desde sua criação até os dias atuais. Essas incertezas muitas vezes levaram a questionamentos sobre os propósitos e funções do pedagogo, influenciando a evolução da licenciatura em Pedagogia. Diante desse contexto, torna-se evidente a necessidade de profissionais dedicados ao desenvolvimento emocional e cognitivo dos alunos, indo além da abordagem tradicional de ensino.

3.2 Atuação do Pedagogo na escola

Silva (2014) traz a seguinte reflexão o papel do pedagogo no ambiente escolar é imprescindível, pois promove a integração dos envolvidos no processo ensino-

aprendizagem, estabelece também as relações entre seus pares de forma a proporcionar um ambiente saudável. Ainda representa um papel determinante na valorização da formação do professor, propiciando o desenvolvimento das habilidades para a interação e compreensão das diferenças existentes no ambiente escolar favorecendo um ambiente democrático e de aprendizagem significativa.

Cardoso e Figueredo (2013) afirmam que os educadores recém-formados chegam ao mercado de trabalho, preparados para proporcionar uma educação de qualidade, com anseio de contribuir com metodologias dinâmicas, diferenciadas e novas ideias, porém muita das vezes seus colegas de trabalho que atua a mais tempo não aceitam suas sugestões. Mel et al. (2005) dizem que o pedagogo ocupa um amplo espaço na organização do trabalho pedagógico, sendo um articulador no processo de formação cultural que se dá no interior da escola. Sua presença é fundamental na organização das práticas pedagógicas e, conseqüentemente, na efetivação das propostas. É o mediador no processo de ensino e aprendizagem, de forma a garantir a consistência das ações pedagógicas e administrativas.

Ao longo da história da pedagogia, muitas mudanças ocorreram, mas inicialmente estes profissionais formados na área não possuíam função definida e estavam a serviço de diversas modalidades, como apresenta Libâneo (2007, p. 25)

[...] as questões referentes ao campo de estudo da Pedagogia, da estrutura do conhecimento pedagógico, da identidade profissional do pedagogo, do sistema de formação de pedagogos e professores, frequentam o debate em todo o país há quase vinte anos nas várias organizações científicas e profissionais de educadores.

A atuação do pedagogo, conforme Vasconcellos (2002), abrange diversas esferas da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de aquisição de conhecimentos e habilidades, embasados nos objetivos de formação humana definidos coletivamente no Projeto Político Pedagógico escolar.

Por outro lado, Silva (2017) destaca a persistente indefinição do papel do pedagogo na instituição escolar, muitas vezes reduzido a um mero instrutor infantil. É crucial mencionar a importância do embasamento bibliográfico e a especificação das contribuições do pedagogo, entre diversos atores, no contexto escolar.

Inicialmente, é relevante ressaltar que o pedagogo está presente em todos os ambientes escolares, atuando como suporte estrutural para os demais profissionais,

buscando desenvolver seu plano pedagógico visando aprimorar o processo de ensino e aprendizagem.

Breckenfeld e Romanowski (2008) apontam equívocos sobre as atribuições do pedagogo, decorrentes da evolução recente de sua profissionalização, que desviaram o foco de sua atuação, descaracterizando sua função e relegando o aspecto pedagógico a segundo plano. Assim, o pedagogo é por vezes visto como burocrata, disciplinador ou multitarefa, desvirtuando sua verdadeira essência.

Essas atribuições, embora por vezes mal interpretadas devido à ampla abrangência do profissional no ambiente escolar, destacam a importância de sua atuação nos processos de ensino e aprendizagem, colocando o aluno como protagonista e buscando constantemente as melhores estratégias educacionais.

O pedagogo escolar desempenha um papel fundamental na articulação entre o sistema de ensino e a escola, atuando como mediador na implementação de políticas educacionais, independentemente de suas concepções e intenções (BRECKENFELD; ROMANOWSKI, 2008).

Nesse contexto, o pedagogo se dedica à instituição escolar, enfrentando desafios e buscando sempre o melhor para o desenvolvimento dos alunos. Libâneo (2001) reforça essa ideia, destacando a importância do planejamento, da orientação e da flexibilidade do pedagogo, que deve estar atento às questões sociais e culturais, visando sempre a qualidade do ensino.

Diante desse cenário, o pedagogo se destaca como um agente fundamental na educação, enfrentando desafios para consolidar sua identidade profissional e promover a qualidade do ensino, propondo estratégias e alternativas para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, o profissional da pedagogia contribui para o desenvolvimento de propostas educacionais que estimulem a descoberta e favoreçam o desenvolvimento dos estudantes, garantindo que as mudanças educacionais sejam democráticas e atendam às particularidades de cada contexto.

A formação profissional do pedagogo, em constante evolução ao longo dos anos, é essencial para atender às demandas educacionais em todos os níveis e modalidades de ensino. Silva (2014) destaca que o pedagogo enfrenta desafios objetivos, técnicos e organizacionais em seu trabalho, refletindo em sua atuação na coordenação, planejamento e acompanhamento das práticas pedagógicas na escola.

Portanto, é fundamental que a escola defina claramente o papel do pedagogo e estabeleça metas claras para o corpo docente e demais funcionários, a fim de superar paradigmas e garantir um ambiente escolar mais eficiente e colaborativo.

É importante ressaltar que o pedagogo enfrenta diversas situações e desafios no ambiente escolar atual, desde questões disciplinares até substituições de professores, sendo essencial esclarecer as atribuições específicas desse profissional para garantir uma atuação mais eficaz e direcionada.

Em suma, o pedagogo desempenha um papel crucial na educação, enfrentando desafios e buscando constantemente aprimorar sua atuação para promover a qualidade do ensino e o desenvolvimento dos alunos em um ambiente escolar diversificado e desafiador.

4. Considerações finais

Embora o curso de formação inicial para pedagogo tenha passado por constantes reformulações desde sua criação, é inegável a importância desse profissional licenciado para a rede de ensino. O pedagogo assume a função essencial de promover a formação inicial dos estudantes, podendo também ocupar outras funções relevantes nos diversos níveis e modalidades educacionais.

Inicialmente, o papel do pedagogo no espaço escolar envolve a observação e análise dos aspectos que compõem o contexto do aluno, especialmente no que diz respeito a conhecer os fatores externos que o cercam. Em seguida, o pedagogo prepara o aluno para lidar com as dificuldades de aprendizagem com segurança. A didática com um olhar pedagógico permite a integração dentro e fora da sala de aula, contribuindo para uma aprendizagem significativa.

Entende-se que a atuação do pedagogo depende diretamente de uma proposta pedagógica que torne a educação um espaço social, tanto dentro da escola quanto da sociedade. Exercer o magistério com seriedade, competência e compromisso é um caminho fértil e seguro pelo qual o pedagogo age e transforma a sociedade.

Conforme evidenciado neste estudo, o pedagogo vem se tornando um profissional cada vez mais importante para o ambiente escolar, trazendo valiosas contribuições ao processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de um tema de grande relevância que deve continuar sendo discutido, considerando seu significado para o trabalho educativo escolar.

Ressalta-se ainda que a atuação do pedagogo é fundamental para garantir, por meio da efetivação do processo de ensino-aprendizagem, uma educação de qualidade aos estudantes. Nesse sentido, o pedagogo assume o papel de mediador e articulador das relações entre professor e aluno. Ao criar um ensino com significado dentro do contexto do aluno, este desenvolve melhor sua aprendizagem, o que requer a presença de um profissional relevante como o pedagogo no ambiente escolar.

Conclui-se que o pedagogo ocupa um amplo espaço na organização do trabalho pedagógico, sendo um articulador no processo de formação cultural que se dá no interior da escola. Sua presença é essencial na organização das práticas pedagógicas e, conseqüentemente, na efetivação das propostas educacionais.

Referências Bibliográficas

ARANTES, A. P. P.; GEBRAN, R. A. O curso de pedagogia e o processo de formação do pedagogo no Brasil: percurso histórico e marcos legais. **Holos**, v. 6, n. 4, p. 280-295, 2015.

ALVAREZ, A.; RIGO, M. Pedagogia em ação: o papel do pedagogo e suas diversas atuações. **Boletim Técnico do Senac**, v. 44, n. 2, p. 20, 2018.

BRECKENFELD, E. J. N.; ROMANOWSKI, J. P. O pedagogo escolar: limites e possibilidades de sua profissionalidade no Sistema de Ensino Público estadual do Paraná. **Educere**, v. 2, n. 8, p. 406-476, 2008.

BRASIL, Congresso Nacional. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: Acesso em: 08 Jan., 2021.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

CHUEKE, G. V.; LIMA, M. C. Pesquisa qualitativa: evolução e critérios. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 11, n. 128, p. 63-69, 2012.

CARDOSO, G. M. P.; FIGUEREDO, W. N. Universidade e sociedade: o papel do professor na (re) construção do conhecimento. **Revista Intersaberes**, v. 8, n. 15, p. 54-67, 2013.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 9.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNEO, J. C. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação & Sociedade**, v. 27, p. 843-876, 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos**: inquietações e buscas. *Educar*, n. 17, p. 153-176. 2001.

MINAYO, M. C. S. **Teoria, método e criatividade**. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. 50 p.

MEL, L. V. R. et al. **Desafio dos educadores do século XXI**: ensinar com alegria e criatividade. Disponível em: http://facsaopaulo.edu.br/media/files/35/35_1391.pdf, 2015.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SILVA, E. P. I. D. **A relevância do papel do pedagogo frente a realidade atual: uma reflexão possível**. 2014. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Especialização em Coordenação Pedagógica) - Universidade Federal do Paraná.

SILVA, G. R.; MOURA, I. R. A importância do pedagogo e suas atribuições na instituição educacional: uma abordagem sistêmica na creche Tia França na cidade de Água Branca – PI. **Revista Científica Semana Acadêmica**. Fortaleza, ano MMXVIII, Nº. 000128, 07/08/2018. Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/artigo/importancia-do-pedagogo-e-suas-atribuicoes-na-instituicao-educacional-uma-abordagem-sistemica> Acessado em: 16/05/2024.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico**: do projeto político – pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.

Capítulo 13
O PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA

Rodrigo Vicente da Silva

Kadja Lemos Silva

José Leonardo Diniz de Melo Santos

Ivaneth da Mota Pereira dos Santos

Antonio José Ferreira Gomes

Tharik de Souza Fermin

Hemilde Higa



O PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Rodrigo Vicente da Silva

Kadja Lemos Silva

José Leonardo Diniz de Melo Santos

Ivaneth da Mota Pereira dos Santos

Antonio José Ferreira Gomes

Tharik de Souza Fermin

Hemilde Higa

1. Introdução

A educação inclusiva no Brasil está cada vez mais caminhando a passos lentos. A ausência de preparo pedagógico, de profissionais capacitados, de metodologias adequadas e de recursos necessários contribui para essa situação. Muitos professores enfrentam dificuldades em atuar em sala de aula, o que se torna um grande desafio. Para amenizar essa situação, existe o programa Educação Inclusiva do MEC, responsável pela formação de gestores e educadores. Mesmo assim, muitos professores ainda se sentem incapazes de trabalhar com esses alunos.

Os professores devem estar preparados para lidar com diferentes situações, sabendo que em uma turma com educação inclusiva há crianças com deficiências físicas, altas habilidades, deficiências visuais e auditivas, mentais e outras dificuldades no processo de estudo e aprendizagem. A educação inclusiva envolve variações de atividades que aceitam e compreendem todos os alunos. Infelizmente, por falta de capacitação, alguns professores acabam excluindo esses alunos. É fundamental que os profissionais da educação saibam como lidar com essas crianças, reconhecendo que cada uma tem seu próprio ritmo de aprendizado. Há várias maneiras de trabalhar atividades inclusivas que promovem empatia, envolvimento e sucesso escolar.

A escola tem um papel crucial em garantir que alunos com deficiência tenham um lugar para aprender, desenvolvendo competências e responsabilidades em conjunto com gestores e educadores. É essencial buscar constantemente o aperfeiçoamento pedagógico e didático para garantir uma modalidade de ensino para todos. Um educador consciente da diversidade estará preparado para lidar com diferentes situações, promovendo um ambiente inclusivo que respeita e valoriza as diferenças.

Em uma sala de aula sem diversidade, os alunos tendem a não respeitar as diferenças. Por isso, os educadores devem estar preparados para ensinar sobre diversidade, evitando que alunos percam a motivação de ir à escola, apresentem estresse ou insegurança. Ainda há uma carência de inclusão verdadeira que garanta aprendizagem para todos sem desigualdade. É um grande desafio para os professores incluir alunos com necessidades educacionais especiais, pois exige novas propostas de ensino e uma atuação diferenciada em sala de aula.

A educação inclusiva busca garantir direitos iguais para todos, propondo igualdade de oportunidades e valorização das diferenças. Infelizmente, ainda existe preconceito, especialmente em escolas e locais de trabalho. A educação inclusiva visa criar um futuro com maiores oportunidades para todos os alunos, promovendo um ambiente educativo onde ninguém seja prejudicado. Os cinco princípios da educação inclusiva são: toda pessoa tem direito à educação, toda pessoa aprende, o processo de aprendizagem é singular para cada indivíduo, o convívio escolar comum é benéfico para todos e a educação inclusiva é uma responsabilidade coletiva.

Os projetos de educação inclusiva focam na aprendizagem para todos, com o apoio de políticas públicas, estratégias pedagógicas, família e gestão escolar, combatendo a desigualdade. O direito à educação inclusiva de qualidade deve ser garantido a todos. Embora a inclusão de pessoas com deficiência tenha começado na época do império, ainda enfrentamos desafios e preconceitos. A educação inclusiva no Brasil teve início na década de 70, e a Lei Brasileira de Inclusão, aprovada em 2015, trouxe avanços significativos, obrigando a inserção de escolas especiais e públicas. No entanto, ainda é necessário aperfeiçoar essa qualidade de ensino para que seja acessível a todos sem desigualdade.

O objetivo deste artigo é analisar os desafios e avanços da educação inclusiva no Brasil, identificando as principais barreiras e propondo soluções para promover uma educação de qualidade para todos, sem desigualdade.

2. Metodologia

Este artigo científico foi realizado por meio de pesquisa qualitativa e exploratória sobre a realidade da educação inclusiva no Brasil. O objetivo é investigar a função do professor na educação inclusiva, considerando as leis e decretos que exigem uma formação aprofundada para proporcionar uma educação de qualidade. No entanto, muitas escolas ainda enfrentam grandes dificuldades e situações graves que precisam ser aperfeiçoadas. Há uma disparidade entre profissionais que buscam conhecimento e se dedicam à prática pedagógica e aqueles que, sem qualificação adequada, acabam atuando por falta de oportunidades.

A pesquisa qualitativa é fundamental para a metodologia deste estudo, pois permite uma compreensão aprofundada das experiências e percepções dos professores e gestores escolares sobre a educação inclusiva. Essa abordagem possibilita explorar as nuances e complexidades das práticas educativas, fornecendo insights valiosos sobre os desafios e as soluções adotadas no dia a dia escolar (MINAYO, 2014).

A pesquisa qualitativa, portanto, não apenas enriquece a compreensão do fenômeno estudado, mas também contribui para a formulação de recomendações práticas que podem melhorar a formação e a atuação dos professores na educação inclusiva. Aprofundar-se nas experiências dos educadores e gestores proporciona uma base sólida para a elaboração de estratégias pedagógicas mais eficazes e sensíveis às necessidades de todos os alunos (CRESWELL, 2013).

Já a pesquisa exploratória desempenha um papel crucial na compreensão inicial de um fenômeno pouco estudado ou novo, permitindo que os pesquisadores adquiram insights e identifiquem questões relevantes que podem ser investigadas de forma mais aprofundada. Este tipo de pesquisa é particularmente útil para delinear problemas de pesquisa, esclarecer conceitos e estabelecer prioridades para estudos futuros, oferecendo uma base sólida para investigações subsequentes. No contexto da educação inclusiva, a pesquisa exploratória facilita a identificação das principais dificuldades enfrentadas pelos professores e gestores, além de possibilitar a coleta de dados preliminares sobre as práticas pedagógicas e a eficácia das políticas educacionais existentes (GIL, 2008).

A metodologia utilizada para este estudo incluiu: **Pesquisa Bibliográfica:** Revisão de literatura sobre a educação inclusiva no Brasil, focando em leis, decretos

e políticas públicas relevantes. Fontes como livros, artigos acadêmicos e publicações de órgãos oficiais foram consultadas para entender o panorama atual e os desafios enfrentados. **Análise Documental:** Avaliação de documentos oficiais, incluindo relatórios do Ministério da Educação (MEC), estatísticas educacionais e diretrizes para a formação de professores. Esta análise permitiu identificar as lacunas e necessidades no preparo dos profissionais da educação inclusiva.

A pesquisa bibliográfica é um método essencial para a construção do conhecimento científico, pois permite ao pesquisador explorar e analisar trabalhos já publicados sobre um determinado tema. Este tipo de pesquisa envolve a revisão de livros, artigos acadêmicos, dissertações, teses e outros documentos relevantes, fornecendo uma base teórica e contextual para o estudo em questão. No caso da educação inclusiva, a pesquisa bibliográfica é fundamental para compreender o desenvolvimento histórico das políticas educacionais, as teorias pedagógicas e os desafios enfrentados na prática. Ao revisar a literatura existente, os pesquisadores podem identificar lacunas no conhecimento, comparar diferentes abordagens e fundamentar suas próprias investigações com base em estudos prévios (MARCONI; LAKATOS, 2003).

3. Fundamentação Teórica

3.1 Avanços na educação inclusiva no Brasil

De acordo com os avanços das políticas de educação inclusiva, em 2008 a inclusão escolar foi formalizada no Brasil por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MANTOAN, 2008). Em 2015, com a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), o país estabeleceu legalmente as condições para a implementação do sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades (BRASIL, 2015). Em 2018, após dez anos da Política Nacional de Educação Especial, o censo escolar apontou que o número de matrículas na educação inclusiva chegou a 1,2 milhão, um aumento de 70% desde 2008 (INEP, 2018).

As escolas hoje buscam desenvolver competências e responsabilidades, essenciais para uma boa qualidade de ensino, trabalhadas por profissionais capacitados. Professores com essas qualidades promovem uma melhoria nos resultados educacionais. Em salas de aula onde há desenvolvimento, há engajamento

na educação. Para que isso aconteça, é necessária a colaboração entre escola e família, garantindo um ambiente educativo mais inclusivo e eficaz (LÜCK, 2009).

Na introdução foram citados exemplos de atividades que podem ser implementadas em sala de aula, como a criação de uma comunidade, que se refere à união e inclusão. Outro exemplo é o incentivo à empatia, que se refere à conexão e comunicação. É importante também que o professor incentive e elogie os alunos, promovendo o engajamento, o que significa incentivar a participação de todos (FREIRE, 1996).

Em muitas escolas, ainda há professores que se sentem perdidos em relação à educação inclusiva e acabam excluindo alunos de diversas atividades. Isso é lamentável, mas infelizmente acontece, especialmente entre professores sem a devida capacitação. Professores precisam estar atentos e preocupados com os alunos que necessitam de mais ajuda. Alguns alunos demonstram uma necessidade urgente de atenção, que muitas vezes pode ser percebida apenas pelo olhar. A presença de professores sem vocação ou preparo prejudica o desenvolvimento desses alunos (MANTOAN, 2003).

As escolas tiveram grandes avanços e hoje estão mais preparadas para aceitar alunos com deficiência. No passado, a falta de recursos e profissionais qualificados dificultava a inclusão desses alunos. Atualmente, o direito e a igualdade na educação são reconhecidos como méritos da educação inclusiva, garantindo que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade (BRASIL, 2015).

A relação entre a família e a escola é um desafio para muitas instituições de ensino. Tanto a escola quanto a família exercem papéis diferentes, mas complementares, na construção do conhecimento e na formação de uma pessoa. É crucial entender que ambas as partes afetam diretamente a formação da criança (PARO, 2007).

3.2 Relação entre pais e professores (Família X escola)

O papel da família e da escola no processo educativo dos alunos com necessidades especiais é de extrema importância para garantir que a aprendizagem aconteça de forma ética, democrática e cidadã. Portanto, cabe aos professores darem o primeiro passo para que a parceria entre a escola e a família possa ocorrer de maneira efetiva (MANTOAN, 2003).

Para que se possa construir uma sociedade inclusiva, é necessário, antes de qualquer coisa, uma mudança no pensamento das pessoas e na estrutura da sociedade. Isso requer tempo e será desencadeado pela própria família, e posteriormente, pela sociedade. A colaboração entre a família e a escola é essencial para a inclusão de alunos com necessidades especiais (FREIRE, 1996).

A família e a escola devem formar uma equipe e seguir os mesmos princípios em relação aos objetivos que desejam alcançar. Ambas as partes precisam estar alinhadas para proporcionar um ambiente educacional favorável ao desenvolvimento dos alunos (VASCONCELLOS, 2009).

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), as escolas têm a obrigação de se articular com as famílias, e os pais têm o direito de ter ciência do processo pedagógico. Essa articulação é fundamental para o sucesso educativo dos alunos com necessidades especiais (BRASIL, 1996; 1990).

A família deve se comportar como uma extensão da escola, e a escola como uma extensão da família. A parceria entre ambas é crucial para o desenvolvimento integral dos alunos, especialmente daqueles com necessidades especiais, garantindo que todos recebam o apoio necessário para o seu crescimento educacional (PARO, 2007).

Uma parceria saudável entre pais e escola é fundamental para o desenvolvimento educacional dos alunos. O papel dos pais é estimular o comportamento de estudante nos filhos, mostrando interesse no que eles aprendem e ensinando a educação básica, preparando-os para a vida. Já a escola complementa isso, oferecendo conteúdo e formação educacional (PICANÇO, 2012).

Cada vez mais, os alunos vêm para a escola com menos limites trabalhados pela família, e muitos pais chegam até mesmo a transferir toda a responsabilidade para a escola. A relação entre professores e pais deve ser de colaboração, como diz o ditado: “juntos somos mais fortes”. O convívio entre ambos torna-se mais amplo e saudável, evidenciando que há pais que realmente se preocupam com o futuro de seus filhos em uma sociedade inclusiva (VASCONCELLOS, 1989).

Nos dias de hoje, a inclusão está presente em nosso cotidiano, embora ainda seja um desafio. As pessoas muitas vezes excluem outras por causa de uma deficiência, o que é lamentável. No contexto escolar, isso não é diferente, onde alunos podem excluir colegas com deficiências. Por isso, o papel do professor é crucial para

incluir todos, utilizando jogos e atividades diferenciadas e integrando a educação inclusiva em seus planos de ensino desde a educação infantil. Muitos perguntam por que há tanta desigualdade e falta de amor e respeito, e uma das respostas é que a criança não está sendo trabalhada desde o início em relação a esses valores (GIL, 2017).

A legislação de educação especial é fundamental para o desenvolvimento do nosso país. No passado, pessoas com deficiência não tinham o direito de estudar em escolas públicas ou privadas, sendo frequentemente excluídas. Com o tempo, leis e decretos foram implementados para garantir que todas as escolas aceitem alunos com deficiência. Por exemplo, a Lei 13.146, criada em 6 de julho de 2015 e em vigor desde 2 de janeiro de 2016, obriga escolas públicas e privadas a acolher alunos com deficiência. Em 2019, o Decreto Nº 9.465 criou a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, e em 2020, o Decreto Nº 10.502 instituiu a Política Nacional de Educação Especial, que visa uma educação equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida (BRASIL, 2015; 2019; 2020).

A Meta 4.1 dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) propõe que, até 2030, todos os meninos e meninas completem o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade, conduzindo a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes. A Meta 4.5 visa eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo pessoas com deficiências. A Meta 4.7 foca na construção e melhoria de instalações educacionais que sejam apropriadas para crianças, sensíveis às deficiências e ao gênero, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros, não violentos, inclusivos e eficazes para todos (GIL, 2017).

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) dão continuidade aos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) e são válidos de 2015 até 2030. São 17 objetivos e 169 metas que abordam a erradicação da pobreza, segurança alimentar e agricultura, saúde, educação, igualdade de gênero, redução das desigualdades, entre outros. O objetivo 4 visa assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, além de promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos (ONU, 2015).

Diante desses decretos, percebemos as grandes responsabilidades que os professores carregam. Os decretos de 2015 a 2020 são de extrema importância, pois abordam a alfabetização, a diversidade e a inclusão. A inclusão deve ser seguida, pois

os professores enfrentam dificuldades no ensino devido à falta de conhecimento. É essencial que os professores continuem a estudar e a se informar para estarem cientes da grande responsabilidade que carregam. Muitos ainda não se aprofundam em decretos, leis e literatura relevante, o que resulta em dificuldades no ambiente de trabalho (FREITAS, 2018).

O Decreto Nº 10.502, de 2020, institui a Política Nacional de Educação Especial, enfatizando uma educação equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Essa política visa atender educadores com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. O governo federal reconhece a importância dessa realidade e busca responder ao clamor por inclusão através dessa política (BRASIL, 2020).

A alfabetização, a diversidade e a inclusão são temas centrais nesses decretos, e os professores devem estar bem informados e preparados para enfrentar esses desafios. A formação contínua é crucial para garantir que os educadores possam oferecer uma educação de qualidade e inclusiva para todos os alunos (GARCIA, 2019).

4. Considerações Finais

Diante dos estudos realizados, foi possível expor conhecimentos significativos sobre o papel do professor na educação inclusiva. Este tema visa proporcionar conteúdos valiosos tanto do passado quanto da atualidade. É importante lembrar como a educação inclusiva evoluiu, visto que, antigamente, a inclusão era inexistente e substituída pela exclusão, onde alunos com deficiência não tinham oportunidades de estudo e emprego, sendo marginalizados pela sociedade.

Os avanços da educação inclusiva no Brasil têm ocorrido de forma lenta. Embora haja recursos disponíveis, a quantidade de profissionais qualificados ainda é insuficiente. Para atuar efetivamente, o professor precisa de preparação, diplomas, especificações e cursos complementares que ampliem seus conhecimentos. Quando bem preparados, os professores estão aptos para lidar com diversas situações em sala de aula, onde a diversidade é uma constante. Enfrentar uma turma heterogênea exige um entendimento profundo das desigualdades e das diferentes necessidades dos alunos.

Preparar os alunos para a sociedade e para o mundo é uma missão que envolve gestores, educadores e pais. As escolas buscam proporcionar uma educação de alta qualidade, com professores que carregam grandes responsabilidades e compromissos. A preparação adequada do professor é crucial para evitar a improvisação e garantir que cada aula seja bem planejada e executada. A frase "se vira nos trinta" não deve ser uma realidade para os educadores, que precisam estar sempre preparados e conscientes de suas responsabilidades.

Embora os professores não sejam valorizados como deveriam, seu papel na aprendizagem dos alunos é fundamental. Muitos profissionais não estão atuando de forma eficaz, o que ressalta a importância de identificar e corrigir erros para crescer profissionalmente. A autoavaliação e a busca por aperfeiçoamento são essenciais, utilizando diversas fontes como livros, internet e revistas. A parceria entre escola e família é crucial, mas muitas vezes complicada, devido à perda de autoridade dos pais sobre os filhos. A falta de respeito pelos pais pode refletir na relação com os professores, tornando ainda mais desafiador o trabalho educacional.

Como afirmou Lindomar Batista, ser professor é inventar, reinventar, ser criativo, ser palhaço, ser mágico e ser artista. Cada aula ministrada é como uma peça teatral apresentada, que será lembrada pelos alunos e servirá como base para a construção de seu sucesso. Ninguém se forma no vazio; a formação supõe troca, experiências, interações sociais e aprendizagem. A trajetória formativa de cada indivíduo é única, marcada pela singularidade de sua história e pela forma como age e interage com seus contextos.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Decreto Nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Institui a Política Nacional de Educação Especial. Brasília, 2020.

BRASIL. **Decreto Nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019.** Cria a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. Brasília, 2019.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).** Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão (LBI).** Brasília, 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

CRESWELL, J. W. **Pesquisa qualitativa e projeto de pesquisa**: Escolhendo entre cinco abordagens. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 18. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L. C. Formação de professores e políticas de inclusão. **Educação em Revista**, v. 34, n. 2, p. 123-136, 2018.

GARCIA, R. L. Educação inclusiva: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, p. 1-20, 2019.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, M. **Inclusão e Diversidade**. 2017. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/a-legislacao-federal-brasileira-e-a-educacao-de-alunos-com-deficiencia/>. Acesso: 17 mai. 2024.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2018**: Resumo técnico. Brasília, 2018.

LÜCK, H. A. **A gestão participativa na escola**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MANTOAN, M. T. E. **A inclusão escolar em debate**. 3. ed. São Paulo: Summus, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2008.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

ONU. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. 2015. Disponível em: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/>. Acesso em: 16 maio 2024.

PARO, V. H. **Administração escolar**: introdução crítica. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

Picanço, A. L. B. **A relação entre escola e família** – as suas implicações no processo de ensino-aprendizagem. (Dissertação de mestrado). Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, Portugal, 2012.

VASCONCELLOS, C. S. **Disciplina:** construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. São Paulo: Libertad, 1989.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento:** Projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 10. ed. São Paulo: Libertad, 2009.



AUTORES

Ademir Araújo de Moraes

Especialista em Geografia e Meio Ambiente (Faculdade Play). Graduado em Geografia (Universidade Federal do Rio Grande do Norte). Atualmente é professor da Rede Estadual do Rio Grande do Norte. E-mail: ademirademiraraujo@gmail.com

Adriano Alves Romão

Doutorando em Administração (UNIVERSIDAD COLUMBIA-PARAGUAY). Mestre em Administração (UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA PARAGUAY - Revalidação de Título reconhecido pela Universidade Federal Fluminense UFF). Especialista em Engenharia de Segurança do Trabalho (ATENEU). MBA Executivo em Coaching (UCAM). Especialização em Auditoria em Serviço de Saúde (IPEMIG). Especialização em Gestão em Saúde (UCAM). Especialização em Administração (UNIBE). Graduado em Administração (Faculdade Sete de Setembro FA7). Atualmente é Servidor Público da Prefeitura Municipal de Fortaleza e Representante do Conselho Regional de Administração do Estado do Ceará. E-mail: aa_romao@hotmail.com

Ana Cristina Gonçalves Teixeira Saraiva

Mestre em Letras (Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN). Graduada em Letras (Universidade Estadual do Ceará - UECE). Graduanda em Pedagogia (Universidade Estadual do Ceará - UECE). Professora da rede municipal de Caucaia-CE. E-mail: cristinatsaraiva@gmail.com

Antonio José Ferreira Gomes

Mestrando em Ciências da Educação (FICS). Especialista em Docência do Ensino Superior (FAMESC). Graduado em Ciências Sociais (ETEP). Atualmente é Professor/Tutor pela CECIERJ/CEDERJ. E-mail: antoniogomesead@gmail.com

Antônio Veimar da Silva

Doutor em Agronomia pela UFPB, Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pela UNICSUL, Especialista em Fitotecnia pela IFPI, em Docência do Ensino Superior pela ISEPRO, em Engenharia de Segurança no Trabalho pela Faculdade Única, Proteção de Plantas pela UFV, em Ensino de Matemática pela FINON, Graduado em Pedagogia pela UFPI, em Matemática e em Agronomia pela UESPI. Atualmente é

professor da rede estadual de ensino do estado do Piauí. E-mail: veimar74185@gmail.com

Ariele Eidt

Mestre em Letras (URI). Especialista em Metodologia do ensino de Língua Portuguesa, Literatura e Língua Estrangeira Espanhol (FAVENI). Graduada em Língua Portuguesa e Literatura (UNIP), em Pedagogia (FAVENI), em Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Espanhol (UNICS). Atualmente é professora na Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina. E-mail: ariele.ae@hotmail.com

Bidkar Laurentino Paz Rosendo

Graduando em Recursos Humanos (UNIFEMM - Centro Universitário de Sete Lagoas). E-mail: laurentinorosendo@gmail.com

Bruno Antônio Lemos de Freitas

Doutor em Fitotecnia (UFV), Mestre em Ciências (UFS), Especialista em Ensino Profissional e Tecnológico (IFSudesteMG) e Engenheiro Florestal (UFS). Atualmente é bolsista de pós-doutorado e professor colaborador na Universidade Federal do Acre. E-mail: brunoalf1990@gmail.com

Carla Michelle da Silva

Doutora em Fitotecnia (UFV). Mestre em Agronomia/Fitotecnia (UFPI). Especialista em Gestão Ambiental (FINOM), em Biologia e Química (URCA) e em Consultoria e Licenciamento Ambiental (Faculdade Única de Ipatinga). Graduada em Ciências Biológicas (Universidade Iguaçu), em Engenharia Agrônômica (UESPI) e em Pedagogia (Faculdade Única de Ipatinga). Atualmente é professora na Universidade Estadual do Piauí. e-mail: carla.mic@hotmail.com

Dina Ester Matias Coêlho

Especialista em Gestão de Pessoas (CEUT) e em Docência para Educação Profissional (SENAC); MBA em Gestão Empresarial e Marketing (FAR); Graduada em Administração (ICF); Graduanda do 7º período de Psicologia. Atualmente é professora no Centro Universitário Maurício de Nassau - Sul e Coordenadora de Pessoas e Talentos do INTERPI. E-mail: dinaestercoelho@gmail.com

Erivonaldo Alves da Silva

Mestrando em Ciências, Educação e Matemática (PPGECM - UFPE). Especialista em Ensino da Matemática (AESET), em Gestão Escolar Integradora: Administração, Inspeção, Orientação e Supervisão (IPEMIG) e em Psicopedagogia Institucional e Clínica (IPEMIG). Graduação em Matemática e em Pedagogia (Cesumar). E-mail: erivonaldosme@gmail.com

Fábio Peron Carballo

Pós Doutor em Saúde Coletiva - Unicamp. Doutor em Ciências da Educação/ Psicologia da Educação - UTAD/UFMG. Mestre em Educação - Unincor. Especialista em Oncologia -USP. Graduado em Educação física - UIT e em Filosofia (Faculdade Única de Ipatinga). Atualmente é docente na UEMG - Unidade de Divinópolis e Diretor Técnico Científico Wellness-Centro Integrado de Saúde. E-mail: peronmg@hotmail.com

Gelda Gonçalves Costa

Doutoranda em Educação, pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação – PPGED; Linha de Pesquisa: História e Historiografia da Educação, da Universidade Federal de Uberlândia – UFU; Mestre em Educação (PPGED/UFU-2018); Especialista em Inspeção e Supervisão Escolar (UCAM); Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado (UFU); Ensino Religioso (FACUMINAS); Graduada em Pedagogia (UFU) e História (UFU). Atualmente Supervisora de Ensino na Rede Pública Municipal de Araguari-MG. E-mail: geldaleao@gmail.com

Hemilde Higa

Especialista em: Direito Civil (LFG/Uniderp), Direito Penal (LFG/Uniderp), Gestão Pública (Faculdade Focus), Auditoria e Controladoria (Faculdade Iguazu) Gestão Estratégica em Saúde Pública (Faculdade Focus), Justiça Restaurativa e Mediação de Conflito (FACUMINAS), Gestão de Pessoas (Faculdade Focus), Psico e Neuropsicopedagogia (Faculdade IMES), Educação Especial com Habilitação em Libras (ISEPRO), Graduação em Ciências Jurídicas (UCDB), Licenciatura em

Pedagogia (UNICV) e Letras-Libras (ETEP). Atualmente Advogado Público no Município de Camapuã/MS. E-mail: advhiga@gmail.com

Icaro Jael Mendonça Moura

Mestre em Ciências Físicas Aplicadas (UECE). Especialista em Ciências da Natureza, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho (UFPI), Bacharel em Física (UECE) e Licenciado em Física (UECE). E-mail: icaro.moura@uece.br.

Ivaneth da Mota Pereira dos Santos

Especialista em Psicopedagogia (IBEPEx). Graduada Em Pedagogia (Universidade Federal do Tocantins). Atualmente é professora na Prefeitura Municipal de Palmas Tocantins. E-mail: netmota@gmail.com

Izabella Neiva de Albuquerque Sousa

Doutoranda em Saúde Coletiva pela Universidade de Fortaleza - UNIFOR (2021). Mestra em Saúde Coletiva (Saúde Pública) pela Universidade de Fortaleza- UNIFOR (2020). Especialista em ortodontia pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Ortodontia (CEPO) em Fortaleza-CE. Possui aperfeiçoamento em Cirurgia buco-maxilo-facial pela Associação Brasileira de Odontologia (ABO-CE). Graduada em Odontologia pela Universidade de Fortaleza - UNIFOR (2012). E-mail: izabellaneiva1@gmail.com

Jose Alysso de Almeida Lima

Pós graduado em Gestão Escolar e coordenação Pedagógica (FAIBRA). Especialista em Currículos e Prática Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (IFPI), em Educação Infantil e ensino Fundamental (FAIBRA), em Educação Especial e Autismo (Centro universitário Leonardo Da Vinci). Graduated in Pedagogy (FAK - Faculdade Kurios); Segunda Licenciatura in History (Centro Universitário Leonardo Da Vinci). Atualmente professor na rede Municipal de Cedro/Ce. E-mail: almeidaalysson90@gmail.com

José Clécio Silva de Souza

Doutor em Ciências da Educação (FICS). Mestre em Ciências da Educação (FICS). Especialista em Neuropsicopedagogia (UniRedentor). Graduated in History

(Uniassevi). Atualmente é professor de Matemática da Secretaria de Educação do Município de Delmiro Gouveia-Al. E-mail: souza.iclecio@gmail.com

José Leonardo Diniz de Melo Santos

Mestrando em Educação, Cultura e Identidades (UFRPE). Especialista em Formação Docente para EaD (IFES), em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (UFPI), em Linguagens e suas Tecnologias (UFPI), em Docência Virtual e Presencial no Ensino Superior (UCB), em Como Ensinar à Distância (UNIASSELVI). Bacharel em Direito (UNICAP), e Licenciado em História (UNIASSELVI). Atualmente é professor no Centro Universitário da Vitória de Santo Antão (UNIVISA) e no Centro Universitário FACOL (UNIFACOL). Coordenador do Curso de Especialização EaD em Educação, Sociedade e Violência do Centro Universitário da Vitória de Santo Antão (UNIVISA). E-mail: dinizleonardo152@gmail.com

José Vitor da Silva Nunes

Graduado em Ciências Biológicas (UFAL). E-mail: vitor4899@gmail.com

Joyce Vieira de Sousa

Bacharel em Psicologia (UESPI). Psicóloga Educacional e Escolar. Psicóloga Clínica. E-mail: psicologajoycevieira@gmail.com

Juliana Frozza Vitali da Fonseca

Mestre em Educação (UNOESC). Especialista em Administração Escolar, Supervisão e Orientação (UNIASSELVI), em Gestão e organização da Escola com Ênfase em Direção Escolar (UNOPAR), e em Metodologia do ensino de educação física (CELLER). Graduada em Pedagogia (UNINTER) e Licenciatura Plena em Educação Física (UNICS). Atualmente é administradora escolar na rede estadual de ensino de Santa Catarina. E-mail: julianaf@sed.sc.gov.br

Julio Cesar Santos Pereira

Mestre em Educação para Ciências e matemática (IFG). Especialista em Educação Especial na perspectiva do AEE. (Faculdade Delta), Metodologia do ensino de matemática (FAVENI) e Tópicos em matemática (FAVENI). Licenciatura em matemática (UEG). Atualmente participar do clube de matemática (UEG) e professor

na Secretaria Estadual de Goiás professor educação básica. E-mail: juliocesar_mp3@hotmail.com

Júnior Pereira de Souza

Mestrando em Engenharia Ambiental (UERJ). Pós-Graduado em Engenharia da Qualidade (AEDB), em Educação Especial e Inclusiva (FCE) e em Letramento (FCE). Graduado em licenciatura R2 em Pedagogia (FCE), em Engenharia de Produção (FER) e em Logística (UNESA). Atualmente Engenheiro de Pós Vendas em uma multinacional fabricante de caminhões e ônibus no estado do Rio de Janeiro. E-mail: juninps01@gmail.com

Kadja Lemos Silva

Especialista em Direito do Trabalho pela União Brasileira de Faculdades (UniBF), Bacharela em Direito pela Universidade da Amazônia (UNAMA). Atualmente é advogada do Grupo Ser Educacional S/A e Universidade da Amazônia (UNAMA). E-mail: kadjalemos19@gmail.com

Karllos Alexandre Sousa Pereira

Mestrado em matemática - PROFMAT (UEMA). Especialista em Metodologia do Ensino de Matemática (ISEPRO) e em matemática e o mundo do trabalho (UFPI). Licenciado em Matemática (UFPI). Atualmente é professor efetivo de Matemática nos municípios de Magalhães de Almeida-MA e São Bernardo-MA. E-mail: Karllos-alexandre@hotmail.com

Kayryana da Silva Sousa Lira Lemos

Graduada em Psicologia (Unifsa). Especialista em Análise do Comportamento Aplicada ao Autismo e DI /ABA (Facuminas), em Psicopedagogia (Facuminas), em Neuropsicologia (Faeve) e em psicomotricidade e Neuropsicopedagogia (Facuminas). Atualmente é Psicóloga clínica na clínica Gaia e Neurofases. E-mail: kayryanasilvasousa@hotmail.com

Leidiane da Conceição Rocha

Especialista em Metodologia do Ensino da Matemática (UNINTER), em Matemática, suas tecnologias e o Mundo do Trabalho (UFPI). Graduada em Matemática

(UNINTER). Atualmente é professora na Rede Municipal e Estadual de Ensino. E-mail: professoraleidianerocha@gmail.com

Lucas Venícius Silva Cavalcante

Especialista em Psicologia Organizacional e do Trabalho (Faeve). Graduado em Psicologia (Uninassau). Atualmente é Psicólogo na Equatorial serviços. E-mail: lucasgwemnbcxz@gmail.com

Maciel dos Santos Silva

Mestre em matemática pelo PROFMAT-UFPI. Especialista em Psicopedagoga Clínica e Institucional pelo INTA. graduação em Matemática pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Graduação em Pedagogia (UESPI). Atualmente é professor do Centro Universitário Maurício de Nassau de Parnaíba-PI. E-mail: macieleu@hotmail.com

Madson Fernandes de Melo Junior

Mestre em Energia e Ambiente (UNILAB). Especialista em Metodologia do Ensino de Matemática e Física (FATIN). Licenciado em Matemática (FLATED). Graduado em Engenharia de Produção (FBV Devry). Atualmente professor do Centro Universitário Ateneu (UNIATENEU) e da Prefeitura Municipal de Fortaleza. E-mail: madsonjjunior@gmail.com

Madson Márcio de Farias Leite

Doutor em Ciências da Educação (UAA) Universidade Autônoma de Assunção. Mestre em Ciências da Educação (UI) Universidade Interamericana. Graduado em Psicologia (UFAL) e em Educação Física (Facesta). Atualmente é Psicólogo da secretaria de Assistência social de Palmeira dos Índios- AL. Especialista em Psicologia Cognitivo Comportamental e Educação inclusiva. Professor de Educação Física da rede municipal de ensino. E-mail: madsonmarcio@hotmail.com

Maria Alves de Souza Filha

Mestranda pelo Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT). Especialista em Estudos Linguísticos e Literários pela Faculdade da Amazônia (FAMA), Psicopedagogia e Educação Inclusiva pela Faculdade da Amazônia (FAMA), Libras pelo Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), Atendimento Educacional e Especializado-AEE pelo Instituto

Sem Fronteiras. Graduada em Letras pela Faculdade Católica Rainha da Paz (FCARP) e Pedagogia pelo Instituto de Ciências e Tecnologia (INVEST). Servidora Efetiva da rede estadual de Ensino- MT. Atualmente estou gestora na Escola Estadual Deputado João Evaristo Curvo, Jauru-MT. E-mail: maria.prof.jauru@gmail.com

Mário Luiz Amorim da Silva

Dr. h.c. em Cultura Popular Brasileira (CSAEFH). Mestrando em Políticas Públicas (Unipampa). MBA em Gestão de Escolas Públicas, e em Gestão Empresarial (Faculdade Iguaçu). Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (UCAM); em Metodologia do Ensino das Línguas Inglesa e Espanhola e em Psicopedagogia Clínica e Institucional (Faculdade Única de Ipatinga); Gestão Escolar Integradora com ênfase em Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção (Faculdade Dynamus de Campinas); em Língua Inglesa, em Língua Espanhola e em História e Cultura Indígena e Afro-brasileira (Faculdade Serra Geral); em Metodologias Ativas e Prática Docente, em Coaching Educacional, em Literatura Africana, Indígena e Latina, em Pedagogia Empresarial e Educação Corporativa (Faculdade Iguaçu); em Prevenção e Combate ao Bullying e Cyberbullying, em Negócios Internacionais, em Docência Online – Processos de Mediação, Monitoramento e Interação, em Língua Latina e Filologia Românica, em Gestão das Políticas Públicas Educacionais (FACUMINAS); em Linguagens, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho (UFPI); em Tradução e Revisão de Texto em Língua Inglesa (FAMESC). Licenciatura em Letras – Português e Espanhol (ISEJ) e em Pedagogia (FAEL). Atualmente é professor no Instituto Estadual Padre Francisco Garcia – São Borja/RS. E-mail: amorimsilva.mario@gmail.com

Mirna Albuquerque Frota

Enfermeira. Posdoctor em Pédiopsychiatrie pela Universidade de Rouen - França. Pós-doutorado em Saúde Coletiva pelo Instituto de Saúde Coletiva (ISC) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Especialização em Saúde Pública pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestrado e Doutorado em Enfermagem pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Coordenadora do Programa de Pós Graduação em Saúde Coletiva da Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Professora Titular do Mestrado Profissional em Tecnologia e Inovação em Enfermagem e da Graduação em Enfermagem da UNIFOR. Líder do Grupo de Pesquisa - Núcleo de

Estudo e Pesquisa em Saúde da Criança e do Adolescente (NUPESC). E-mail: mirnafrota@unifor.br

Neila Pio de Moraes

Especialista em gestão Estratégica de Mercado (IFPI). Bacharel em Administração de Empresas (UESPI) e Pedagoga (Faculdade Única). Atualmente é professora da Rede Estadual de ensino Seduc-PI. E-mail: neilapio@hotmail.com

Renato Duarte Gomes

Mestre em Ensino de Ciências e Matemática (UEPB). Especialista em Docência em Matemática e Práticas Pedagógicas (Faculdade Iguaçu), em Gestão Pública (Faculdade Iguaçu) e em Processos Educacionais e Gestão de Pessoas (FAINTVISA). Membro do GPRPEM desta instituição, atualmente é gestor escolar da Escola Técnica Estadual Lucilo Ávila Pessoa, em Recife-PE. E-mail: almo_renato@hotmail.com

Ricardo de Oliveira Ramalho

Mestre em Educação Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM). Pós-Graduado em Mídias na Educação (UFSJ). Especialista em Educação Inclusiva (IFSULDEMINAS). Especialista em Orientação, Supervisão e Inspeção Escolar e em Docência Universitária. Possui ainda especializações nas áreas de Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional, Psicanálise e um MBA em Planejamento e Gestão Estratégica. É Graduado em Administração, Pedagogia, História e Gestão de Recursos Humanos. Atualmente é Servidor Público de Carreira da Educação no Município de Araxá e professor Universitário nos cursos de Graduação e Pós-graduação nas áreas de Gestão Empresarial, Educação e Políticas Públicas. E-mail: ricardo.ramalho@live.com

Rodrigo Vicente da Silva

Mestrando em Ciências da Educação (WUE - Word Ecumênica University). Bacharel em Teologia (FATHER) e Licenciado em História (FIAR). E-mail: rodrigovicente@outlook.com

Shearley Lima Teixeira

Mestre em Saúde Coletiva (Unifor). Especialista em Neuropsicopedagogia (Uniasselvi) e em Ensino (IFPI). Graduada em Pedagogia (UESPI). Atualmente é professora da Rede Municipal de Ensino de Picos. E-mail: shearleyvictor@hotmail.com

Sylvain Mbohhou

Historiador camaronês. Estudou na Universidade de Dschang (Camarões Ocidental), onde obteve um Doutorado em História da África e Relações Internacionais (2021), um Mestrado em História das Relações Internacionais (2013) e um Bacharelado em História das Relações Internacionais, com especialização em Ciência Política (2009). Desde junho de 2023, como bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA), vem realizando estágio do pós-doutorado no programa PPGHIST da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). E-mail: sylvain.mbohhou@yahoo.com

Talita Marlene Leal Barros

Especialista em Psicopedagogia (IFPI). Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa (FAEL). Graduada em Pedagogia (Universidade São Marcos) e Letras-Inglês (UFPI). Atualmente é professora na Universidade Estadual do Piauí. E-mail: talita.leal.barro@gmail.com

Tatiana da Costa Jansen

Doutora em Biotecnologia (UFAM). Mestre em Genética e Evolução (UFSCAR). Especialista em Biotecnologia (UFAM), Biologia Estética (INAESP) MBA gestão jurídica (IPOG). Graduada em Ciências Biológicas (UFAM) e em Direito (UNINORTE). Atualmente é professora da Fatese/Senac e de pós graduações. E-mail: tatianajansen@hotmail.com

Tharik de Souza Fermin

Mestrando em Sociedade e Cultura na Amazônia - Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Graduado em Pedagogia (Faculdade Única de Ipatinga). Atualmente é pedagogo da Secretaria Municipal de Educação. E-mail: tharik.souzat@gmail.com

Thuanny Mikaella Conceição Silva

Psicóloga (FACID DEVERY); Doutoranda em Saúde Coletiva - Universidade de Fortaleza-UNIFOR; Mestra em Saúde Coletiva (UNIFOR); Pós Graduada em Metodologia do Ensino e Educação Superior, Saúde Mental e Atenção Psicossocial, Gestão em Saúde, Gestão Pública, Gestão e Docência do Ensino Superior. Atualmente é articuladora da Associação Brasileira dos Fabricantes de Brinquedos, Mobilizadora da Assistência Social no Unicef - Fundo das Nações Unidas para a Infância; Assessora Técnica na SEMAS - Secretaria Municipal de Assistência Social de Padre Marcos - PI, e Secretária Municipal de Administração da Prefeitura Municipal de Padre Marcos. E-mail: thuannymikaella29@hotmail.com

Thiago Fernandes da Silva

Doutorando em Geografia (PUC-MINAS). Mestre em Ensino de Biologia (UFMG). Especialista em Educação Especial e Inclusiva (FAVENI) e Docência em Ensino Superior e Tutoria em EAD (FADYC). Graduado em Ciências Biológicas Licenciatura e Bacharelado (UFMG) e em Pedagogia (FACULDADE IBRA). Atualmente é professor de Biologia/Ciências na Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais. E-mail: thiago.silva58@educacao.mg.gov.br

Valdirene da Silva Freire

Licenciada em Letras/Português (UESPI) e em Pedagogia (UESPI). Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (Faculdade Alfamerica). Atualmente é professora de Língua Portuguesa na Educação Básica no estado do Piauí e no estado do Ceará. E-mail: valdinhafraniel@gmail.com

Wellington Guimarães Ribeiro

Mestrando em Educação para Ciências e Matemática (IFG). Especialista em Matemática, suas tecnologias e Mundo do Trabalho (UFPI). Graduado em Licenciado em Matemática (UEG), em Física (Faculdade Única de Ipatinga) e em Pedagogia (Faculdade Única de Ipatinga). Atualmente é professor na Rede Estadual de Goiás. E-mail: wellington751@gmail.com



ORGANIZADORES

CARLA MICHELLE DA SILVA



Doutora em Fitotecnia (UFV). Mestre em Agronomia/Fitotecnia (UFPI). Especialista em Gestão Ambiental (FINOM), em Biologia e Química (URCA) e em Consultoria e Licenciamento Ambiental (Faculdade Única de Ipatinga). Graduada em Ciências Biológicas (Universidade Iguaçu), em Engenharia Agrônômica (UESPI) e em Pedagogia (Faculdade Única de Ipatinga). Atualmente é professora na Universidade Estadual do Piauí. E-mail: carla.mic@hotmail.com

ANTÔNIO VEIMAR DA SILVA



Doutor em Agronomia pela UFPB, Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pela UNICSUL, Especialista em Fitotecnia pela IFPI, em Docência do Ensino Superior pela ISEPRO, em Engenharia de Segurança no Trabalho pela Faculdade Única, Proteção de Plantas pela UFV, em Ensino de Matemática pela FINON, Graduado em Pedagogia pela UFPI, em Matemática e em Agronomia pela UESPI. Atualmente é professor da rede estadual de ensino do estado do Piauí. E-mail: veimar74185@gmail.com

THUANNY MIKAELLA CONCEIÇÃO SILVA



Psicóloga (FACID DEVRY); Doutoranda em Saúde Coletiva - Universidade de Fortaleza-UNIFOR; Mestra em Saúde Coletiva (UNIFOR); Pós-graduada em Metodologia do Ensino e Educação Superior, Saúde Mental e Atenção Psicossocial, Gestão em Saúde, Gestão Pública, Gestão e Docência do Ensino Superior. Atualmente é articuladora da Associação Brasileira dos Fabricantes de Brinquedos, Mobilizadora da Assistência Social no Unicef - Fundo das Nações Unidas para a Infância; Assessora Técnica na SEMAS - Secretaria Municipal de Assistência Social de Padre Marcos - PI, e Secretária Municipal de Administração da Prefeitura Municipal de Padre Marcos. E-mail: thuannymikaella29@hotmail.com

