

II
Editora
Uniesp

DIÁLOGOS **CIENTÍFICOS EM** **PEDAGOGIA**

PRODUÇÕES ACADÊMICAS 2021.1
VOL. II



ORGANIZADORES:

Heliane do Nascimento D. Nóbrega
Ivanildo Félix da Silva Júnior
Lívia Poliana Santana Cavalcante

 **uniesp**
Centro Universitário

ISBN: 978-65-5825-076-0

**DIÁLOGOS CIENTÍFICOS EM PEDAGOGIA:
PRODUÇÕES ACADÊMICAS 2021.1**

VOL. II

**Heliane do Nascimento Diniz Nóbrega
Ivanildo Félix da Silva Júnior
Lívia Poliana Santana Cavalcante
(Organizadores)**

Centro Universitário – UNIESP

Cabedelo - PB
2021



CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIESP

Reitora

Érika Marques de Almeida Lima Cavalcanti

Pró-Reitora Acadêmica

Iany Cavalcanti da Silva Barros

Editor-chefe

Cícero de Sousa Lacerda

Editores assistentes

Márcia de Albuquerque Alves
Josemary Marcionila F. R. de C. Rocha

Editora-técnica

Elaine Cristina de Brito Moreira

Corpo Editorial

Ana Margareth Sarmiento – Estética
Anneliese Heyden Cabral de Lira – Arquitetura
Daniel Vitor da Silveira da Costa – Publicidade e Propaganda
Érika Lira de Oliveira – Odontologia
Ivanildo Félix da Silva Júnior – Pedagogia
Jancelice dos Santos Santana – Enfermagem
José Carlos Ferreira da Luz – Direito
Juliana da Nóbrega Carreiro – Farmácia
Larissa Nascimento dos Santos – Design de Interiores
Luciano de Santana Medeiros – Administração
Marcelo Fernandes de Sousa – Computação
Paulo Roberto Nóbrega Cavalcante – Ciências Contábeis
Maria da Penha de Lima Coutinho – Psicologia
Paula Fernanda Barbosa de Araújo – Medicina Veterinária
Rita de Cássia Alves Leal Cruz – Engenharia
Rodrigo Wanderley de Sousa Cruz – Educação Física
Sandra Suely de Lima Costa Martins - Fisioterapia
Zianne Farias Barros Barbosa – Nutrição

Copyright © 2021 – Editora UNIESP

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998) é crime estabelecido no artigo 184 do Código Penal.

O conteúdo desta publicação é de inteira responsabilidade do(os) autor(es).

Designer Gráfico:

Mariana Morais de Oliveira Araújo

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Padre Joaquim Colaço Dourado (UNIESP)**

D537 Diálogos científicos em pedagogia: produções acadêmicas – 2021.1
[recurso eletrônico] / Organizadores, Heliane do Nascimento
Diniz Nóbrega, Ivanildo Félix da Silva Júnior, Livia Poliana
Santana Cavalcante. - Cabedelo, PB : Editora UNIESP, 2021.
432 p. ; V.2 .

Tipo de Suporte: E-book
ISBN: 978-65-5825-076-0

1. Produção científica – Pedagogia. 2. Pedagogia -
Interdisciplinaridade. 3. Diálogos – Conhecimento científico. 4.
Produção acadêmica. I. Título. II. Nóbrega, Heliane do Nascimento
Diniz. III. Silva Júnior, Ivanildo Félix da. IV. Cavalcante, Livia
Poliana Santana.

CDU : 001.891:37.013

Bibliotecária: Elaine Cristina de Brito Moreira – CRB-15/053

Editora UNIESP

Rodovia BR 230, Km 14, s/n,
Bloco Central – 2 andar – COOPERE
Morada Nova – Cabedelo – Paraíba
CEP: 58109-303

SUMÁRIO

1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA NOS ANOS INICIAIS DO 1º E 2º DO ENSINO FUNDAMENTAL - Antônio Felipe da Fonseca Sobrinho; Jaires Rodrigues da Silva; Welington Mateus Ferreira da Luz; Luciane Carneiro de Souza	06
2 A CULTURA MAKER ALIADA AO MEIO AMBIENTE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM - Sheila Milena Araújo Barros, Pedro José Aleixo dos Santos e Livia Poliana Santana Cavalcante	27
3 A CULTURA CORPORAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA VISÃO TRANSDISCIPLINAR - Antônio Do Nascimento Alves, Livia Poliana Santana Cavalcante e Elisângela Araújo Silva	45
4 A EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL COMO FERRAMENTA CONTRA A INDISCIPLINA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I - Juliana Suerda Neves Alves, Renata do Nascimento Arruda, Raquel Martins Pereira, Livia Poliana Santana Cavalcante e Elisângela Araújo Silva	68
5 A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO PROCESSO ENSINO – APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL - Angela Alves de Miranda; Flávia da Silva Araújo; Djanice Marinho de Oliveira	90
6 A IMPORTÂNCIA DE TRABALHAR AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL - Jéssica Borges De Oliveira Melo, Luana Moreira De Andrade Rodrigues, Natali Fernandez Pereira Rubi, Maria Aparecida Fernandes Medeiros	107
7 AS SALAS MULTISSERIADAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM TEMPOS DE PANDEMIA -Flávia Karynne Barbosa dos Santos, Sílvia Roberta Lucas de Carvalho, Vandeilma Bezerra de Sousa, Edênia de Farias Souza	129
8 DESAFIOS ENFRENTADOS POR EDUCADORES PARA A REALIZAÇÃO DO ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 NA CIDADE DE CAMALAUÍ-PB - Flávia Pinheiro Melo, Rayane Giselle Vituriano Silva, Pedro José Aleixo dos Santos, Livia Poliana Santana Cavalcante	155
9 “DÓ, RÉ, MI, FÁ, SÓ LÁ NA SALA DE AULA”: A MÚSICA COMO CAMINHO DE ENCANTAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL - Larissa Da Nóbrega Aragão, Ana Paula Da Nóbrega Santos, Charlene Soares Batista Sousa, Livia Poliana Santana Cavalcante, Elisângela Araújo Silva	183
10 EAD E O COTIDIANO DO PROFESSOR NA CONTEMPORANEIDADE: OUTRAS POSSIBILIDADES, NOVOS DESAFIOS - Mariana Pereira Suassuna, Livia Poliana Santana Cavalcante, Elisângela Araújo Silva	203
11 EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS: PROBLEMAS E PERSPECTIVAS - Josigreyce Silva Alves de Lucena, Maria da Conceição Silva Pereira, Maria Sueneide Sousa, Edênia de Farias Souza	218
12 EDUCAÇÃO INFANTIL, FORMAÇÃO CONTINUADA E A BNCC: RELAÇÕES EMERGENTES NA CONTEMPORANEIDADE - Tatiane Cosme da Silva Alves, Marineide Pinheiro Cavalcanti, Maria Luiza Gomes dos Santos, Livia Poliana	232

Santana Cavalcante, Elisângela Araújo Silva

- 13 INCLUSÃO E EXCLUSÃO SOCIAL EM TEMPOS DE PANDEMIA: RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM** - Danieli Correia do Nascimento Silva e Luciane Carneiro de Souza 252
- 14 O BRINCAR BASEADO EM TEORIAS DE PENSADORES CONTEMPORÂNEOS E SUA IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL** - Jessyca Lúcia da Silva, Joseane da Silva de Oliveira, Rita Kássia Justino França, Maria Aparecida Fernandes Medeiros 271
- 15 O LÚDICO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA: UM PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL** - Gabriela de Souza Cavalcante, Gercele Lima dos Santos, Lidimagna Lima dos Santos Silva, Luciane Carneiro de Souza 291
- 16 SEGUINDO A CANÇÃO: UMA ANÁLISE DA CONTRIBUIÇÃO DA MÚSICA PARA EDUCAÇÃO INFANTIL** - Camila Fernanda Vicente dos Santos, Patrícia Bezerra Machado, Djanice Marinho de Oliveira 310

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA NOS ANOS INICIAIS DO 1º E 2º DO ENSINO FUNDAMENTAL

Antônio Felipe da Fonseca Sobrinho¹
Jaires Rodrigues da Silva²
Wellington Mateus Ferreira da Luz³
Luciane Carneiro de Souza⁴

RESUMO

Este artigo traz reflexões e discussões sobre a temática da alfabetização e letramento como uma prática pedagógica nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. Tendo como problemática o processo de leitura e escrita associado à alfabetização e letramento como uma prática pedagógica nos anos iniciais, enfatizando conceitos e seus métodos de ensino, pois é de fundamental relevância para o processo de ensino-aprendizagem dos discentes desse período de ensino. Na intenção de compreendermos a questão abordada, o estudo tem como objetivo geral: identificar as práticas pedagógicas nos anos iniciais, bem como os fatores da alfabetização e do letramento que envolvem as competências e habilidades na aprendizagem dos educandos, para que se tornem sujeitos críticos e pensantes. Em consequência disso, com o intuito de desenvolver o tema apresentado, levantamos como objetivos específicos: elencar situações e dificuldades dos educadores e dos educandos no processo de ensino-aprendizagem; investigar métodos de ensino para aprimorar o aprendizado de alfabetizar letrando; e assimilar a dicotomia entre alfabetização e letramento nas práticas pedagógicas nos anos iniciais do 1º e do 2º anos do Ensino Fundamental. A metodologia deste trabalho partiu de uma pesquisa bibliográfica de cunho descritivo, com base em autores que ressaltam a importância de ensinar práticas essenciais para o processo de alfabetização e letramento, entendendo que alfabetizar e letrar devem acontecer de forma simultânea. Portanto, ressaltamos que o presente estudo nos traz reflexões primordiais para que, como futuros educadores, possamos executar essa prática no processo de aprendizagem dos educandos.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Métodos. Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This article brings reflections and discussions on the theme of literacy and literacy as a pedagogical practice in the 1st and 2nd years of elementary school. Having as problematic the process of reading and writing associated with literacy and literacy as a pedagogical practice in the initial years, emphasizing concepts and their teaching methods, because it is of fundamental relevance to the teaching-learning process of students in this teaching period. In order to understand the issue addressed, the study has as its general objective: to identify pedagogical practices in the initial years, as well as literacy and literacy factors that involve

¹ antoniofelipe56789@gmail.com

² rodriguesjaires0@gmail.com

³ wellingtonserrilha2019@gmail.com

⁴ luciane.souza@iesp.edu.br

the skills and skills in the learning of students, so that they become critical and thinking subjects. As a result, in order to develop the theme presented, we raise as specific objectives: to list situations and difficulties of educators and students in the teaching-learning process; investigate teaching methods to improve literacy literacy learning; and assimilate the dichotomy between literacy and literacy in pedagogical practices in the initial years of the 1st and 2nd years of elementary school. The methodology of this work came from a descriptive bibliographic research, based on authors who emphasize the importance of teaching essential practices for the process of literacy and literacy, understanding that literacy and literacy should happen simultaneously. Therefore, we emphasize that the present study brings us primordial reflections so that, as future educators, we can perform this practice in the learning process of the students.

Keywords: Literacy. Literacy. Methods. Pedagogical practices.

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo apresentamos a temática da alfabetização e letramento como prática pedagógica do 1º e do 2º anos do Ensino Fundamental. Buscaremos dialogar a partir de alguns textos de autores de tamanha sensibilidade que nos proporcionaram embasamento teórico para a construção deste artigo. Utilizamos, então, a pesquisa bibliográfica com abordagem descritiva como metodologia, entendendo que as reflexões para a aprendizagem dos discentes nesse nível de ensino são de suma importância.

Entende-se que o processo de alfabetização e letramento inclui variados métodos de ensino-aprendizagem, dessa forma, os docentes devem utilizar de sua aprendizagem compartilhada sobre essa aquisição de conhecimento, visto que ao ser inserido nesse contexto de alfabetização e letramento interligados, o educando compreenderá a leitura e a escrita de forma significativa, entendendo que para aprender a escrever é necessário aprender a ler.

Nesse sentido, Soares (2003) defende a mutualidade e a constância entre ambos os processos:

[...] alfabetização e letramento são conceitos constantemente confundidos ou sobrepostos, é importante distingui-los, ao mesmo tempo que é importante também alcançá-los: a distinção é necessária porque a introdução, no campo da educação, do conceito de letramento tem ameaçado perigosamente a especificidade do processo de alfabetização; por outro lado, a aproximação é necessária porque não só o processo de alfabetização, embora dissemelhante e específico, modifica-se e representa-se no quadro do conceito de letramento, como também este é submetido daquele. (p. 90).

Abordaremos, então, como problemática, o letramento e a alfabetização nos

anos iniciais do Ensino Fundamental, nos 1º e 2º anos mais especificamente, buscando, assim, práticas pedagógicas para que os discentes de 6 a 7 anos de idade assimilem esse processo de leitura e escrita conforme sua faixa etária.

Para Ferreiro (1996), a leitura e a escrita são conjuntos construídos paulatinamente. As precedentes escritas feitas pelos educandos no início da aprendizagem devem ser consideradas como produções de grande valor, porque de alguma forma os seus esforços foram colocados nos papéis para representar algo. Dessa forma, segundo o autor, as práticas executadas em momentos diversos nas primeiras escritas partem a partir da união das sílabas, da fixação de sons e da transcrição. Sendo assim, tais modos fazem com que a criança se torne um ser participante de técnicas da edificação do conhecimento desse processo.

Diante dessa problemática, ressaltamos a importância das práticas pedagógicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, para que os docentes utilizem em sala de aula o letramento como metodologia eficaz, e para que o discente, ao ser inserido no ciclo seguinte, pratique suas habilidades adquiridas no processo de aprendizagem, de alfabetização e letramento.

Assim, na intenção de compreendermos a questão levantada, este estudo tem como objetivo geral: identificar as práticas pedagógicas nos anos iniciais, bem como os fatores da alfabetização e do letramento que envolvem as competências e habilidades na aprendizagem dos educandos, para que se tornem sujeitos críticos e pensantes.

E, com o intuito de desenvolver o tema apresentado estruturamos como objetivos específicos: elencar situações e dificuldades dos educadores e dos educandos no processo de ensino-aprendizagem; investigar métodos de ensino para aprimorar o aprendizado de alfabetizar letrando; e assimilar a dicotomia entre alfabetização e letramento nas práticas pedagógicas nos anos iniciais do 1º e do 2º anos do Ensino Fundamental.

Portanto, buscaremos como embasamento teórico textos de autores que dialogam sobre a importância da alfabetização e do letramento como processos de ensino-aprendizagem desenvolvendo práticas pedagógicas com metodologias que proporcionam o desenvolvimento dos educandos dentro do universo escolar, como Soares (1998; 2003; 2006; 2008; 2012), Kleiman (1995; 2005; 2006), Freire (1987; 2000; 2001), entre outros.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 BREVE HISTÓRICO SOBRE A ORIGEM DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

Historicamente, embasando sucintamente a história da alfabetização em nosso país, deu-se inicialmente com os Padres Jesuítas que faziam parte de uma companhia católica chamada Companhia de Jesus, e que vieram da Europa, a partir de 1549, para educar e catequizar os indígenas e os filhos dos colonos. Eles ensinavam a ler e a escrever com o principal objetivo de desenvolver a cultura cristã e europeia, trazendo para o Brasil seus métodos de ensino e sua prática voltada ao trabalho pedagógico. Dessa forma, os Jesuítas adaptaram os textos, os cânticos e as poesias das sagradas escrituras. Segundo Paiva e Puentes (2000, p. 2):

A criação da Companhia de Jesus (em 1539) foi fruto do amplo movimento que gerou profundas transformações na Igreja Católica [...] encabeçamento do século XVI, resultado, de um lado, dos contínuos esforços de rejuvenescimento e de reorganização a que historicamente esteve submetida; de outro como consequência das imensas pressões exercidas pela Reforma Protestante, no bojo de mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais que atravessavam a Europa.

Ainda de acordo com Paiva e Puentes (2000), a companhia foi criada por sacerdotes que perseguiram uma consistente disciplina militar para, assim, fazer guerra aos infiéis. Um espaço foi criado para que os indígenas pudessem aguçar seus conhecimentos. As vilas e aldeias criadas para a educação e o trabalho eram chamados de “Reduções¹”. Nelas, os índios eram treinados nos métodos de cultivo da terra implantada pelos Portugueses na Colônia, dessa forma os indígenas eram educados de acordo com os gostos dos Portugueses. A maior parte dessas Reduções localizava-se onde é hoje o Paraná e o Rio Grande do Sul.

Por isso, segundo Paiva (1982, p. 52), “Tratava-se de arranjar um lugar e um papel para os índios dentro da sociedade portuguesa”. Assim, o Padre Anchieta elaborou um material em Tupi, com a extrema importância de estandardizar os aspectos de linguagem usada pelos índios, fazendo com que esses ensinamentos estivessem ligados ao seu meio de convivência. Entretanto, houve conflitos envolvendo os Jesuítas. Então, os padres acreditavam que os

1 Reduções são aldeamentos indígenas organizados e administrados pelos padres jesuítas no novo mundo, com parte de sua obra de cunho civilizador e evangelizador.

indígenas possuíam capacidade de adquirir conhecimento e alcançar a salvação, por outro lado, os colonos portugueses queriam escravizar os indígenas para trabalharem nas lavouras, pois, para eles, os indígenas não podiam adquirir conhecimentos e, ao mesmo tempo, queriam aproveitar para suprir a partir deles sua necessidade de mão de obra.

Em meio a tudo isso, existia um grupo de homens que pertencia principalmente à capitania de São Vicente, esses homens eram conhecidos como os “Bandeirantes”, eles ficavam encarregados de aprisionar os índios para vendê-los como escravos aos colonos. Assim, muitos índios foram mortos e capturados pelos Bandeirantes. Em virtude desses fatos, eles eram patrocinados por comerciantes e fazendeiros, para descobrirem novas terras, assim arranjavam escravos para descobrirem depósitos mineiros.

2.2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DOIS PROCESSOS INDISPENSÁVEIS

É fundamental enfatizarmos sobre esses processos indissociáveis. A criança ao ser inserida no contexto escolar leva consigo uma bagagem do meio social em que ela convive. A alfabetização não se resume apenas em aprender a ler e escrever ou codificar e decodificar, mas leva em consideração todo contexto dessa junção, oferecendo possibilidades para que o educando construa seu próprio conhecimento.

Atualmente, os grandes objetivos da Educação são: ensinar a aprender, ensinar a fazer, ensinar a ser, ensinar a conviver em paz, desenvolver a inteligência e ensinar a transformar informações em conhecimento. Para atingir esses objetivos, o trabalho de alfabetização precisa desenvolver o letramento [...] Letrar é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. (FERNANDES, 2010, p. 19).

De acordo com o autor, é importante ressaltar sobre a extrema necessidade de atrelarmos os pilares da educação ao processo de ensino, para, assim, desenvolver nos discentes suas inteligências, seus saberes e o processo de ensino-aprendizagem. Visto que docentes alfabetizadores precisam saber o tempo certo de articular a leitura e suas produções.

Alfabetização e letramento são inseparáveis, entretanto, é preciso alfabetizar a criança letrada, pois ao explorar a leitura nos discentes, deve-se levar em consideração que eles precisam compreender o que leram. A leitura é fundamental

para a aquisição da linguagem oral e escrita. Segundo Soares (2003, p. 23), “Letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto em que a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno”.

Para tanto, o empenho sempre será necessário para nortear o educando no processo de alfabetização. Soares (2003) ainda ressalta que apenas apresentar fatos, ideias, ler e escrever não são o suficiente para essa contínua e prolongada tarefa, as pessoas precisam alcançar as distintas formas de alfabetização, sendo assim, serão capazes de se tornarem seres críticos e pensantes.

Ao conviver com pessoas que têm o hábito de ler livros, revistas e que enfatizam as histórias contadas, a criança se sente mais incentivada a isso, pois possui mais oportunidades de conviver em um ambiente onde envolve o letramento. Sendo assim, a alfabetização é aprender a escrita alfabética com competências e habilidades para ler e escrever, e, conseqüentemente, o letramento busca a junção da leitura e da escrita, associando e engajando à realidade do educando.

A aprendizagem inicial da escrita envolve duas ações abordadas na temática apresentada, de um lado o processo de aprender, examinar e ortografar, sendo ele a aquisição de uma tecnologia do sistema alfabético e ortográfico, em contrapartida ao ato de instruir as habilidades de uso da leitura e da escrita no contexto social e cultural em que as pessoas habitam.

Tanto a leitura quanto a escrita são fundamentais para o processo de aprendizagem dos educandos, uma vez que o aluno é inserido no ambiente escolar. São consideradas práticas que relacionam e colaboram com a formação do leitor habilidoso, ambas são instrumentos de extrema importância para executar suas competências e habilidades de conhecimento.

A alfabetização é, na verdade, a aprendizagem de uma tecnologia, pois as crianças aprendem a transformar sons em letras ou fazer modificações de coisas semelhantes. Ainda, o letramento é a aprendizagem de produzir textos, ler e compreender o que foi lido. Nesse sentido, são processos dissemelhantes, específicos, com bases intelectivas da língua, mas a aprendizagem incipiente.

Soares (1998) afirma que alfabetizar e letrar são duas ações distintas, no entanto, inseparáveis. Para a autora, o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse ao mesmo tempo alfabetizado e letrado.

Ainda segundo Soares (1998), esses processos são interligados, sendo fundamentais para a aquisição da leitura e da escrita, pois é necessário que o docente alfabetizador busque procedimentos metodológicos visando uma alfabetização e letramento de forma globalizada.

Dessa forma, devemos mencionar que vivemos em uma sociedade letrada, na qual a escrita está presente em todo momento. É impossível não haver letramento na comunidade em que as pessoas convivem no mundo da escrita, sendo elas alfabetizadas ou não alfabetizadas.

De acordo com Freire (2001), aprender a ler e a escrever é aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto numa relação dinâmica vinculando linguagem e realidade; já ser alfabetizado é se tornar capaz de usar a leitura e a escrita como meios de tomar consciência da realidade e de transformá-la.

Como ressaltou o autor, é fundamental a leitura explorada de forma globalizada, pois o contato com textos voltados à realidade da criança é de extrema importância para sua convivência. Assim sendo, os educadores devem executar meios para que as crianças tenham experiências diversas com a leitura e a escrita, e que através desses processos possam ter conhecimento e comunicação com diferentes tipos de gêneros textuais, aprimorando nas habilidades de codificar e decodificar.

No decorrer dos anos, a alfabetização e o letramento têm sido alvos de incontáveis debates teóricos e sistemáticos, requerendo-se que as instituições de ensino e os docentes se posicionem em relação a essas práticas, edificando-as com base no que está sendo visto no estabelecimento acadêmico e, assim, executar na sala de aula possíveis perspectivas pertinentes.

Enfrentar esse desafio não é uma tarefa fácil, é necessário que os educadores inovem suas práticas metodológicas para que haja progresso no desenvolvimento e aprendizagem da criança. Para tanto, envolver a leitura e a escrita é dar asas à imaginação nesses processos contínuos de conhecimento, alfabetização e letramento.

Logo, enfatizar sobre essas duas conexões integradas, é perceber que são pertencentes ao mesmo processo de aprendizagem, sendo desenvolvidas habilidades de leitura e escrita, contendo-se, assim, características específicas e muito relevantes para o desenvolvimento educacional, social e cultural da criança.

2.3 A DICOTOMIA ENTRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Quando nos referimos a diferenciar esses dois processos, podemos definir que letramento está se referindo ao conceito mais amplo do qual um sujeito sabe fazer o uso das técnicas em práticas sociais de leitura e escrita; já a alfabetização é a aquisição do código da leitura e da escrita, ela se faz a partir do domínio alfabético do qual o sujeito se apresenta. Observamos, então, que a alfabetização e o letramento são conceitos distintos, porém indissociáveis, duas portas de entrada para o aprendizado de leitura e da escrita.

Dessa forma, o letramento contribui para a compreensão leitora e os usos reais e significativos da língua escrita. A criança, quando letrada desde o início da escolarização, faz leituras não verbais mesmo não sabendo o que está exposto no produto, pois sua compreensão em relação a esses fatores inseparáveis contribuirá para o seu desenvolvimento.

Silva (2007) ressalta que as famílias das crianças de hoje, por não terem possuído possibilidades de acesso ao ensino, principalmente as famílias mais humildes, acabam matriculando seus filhos nas escolas para aprenderem a ler, escrever e a contar, valorizando a educação com base em sua própria experiência e falta de acesso a ela devido a grande desigualdade de oportunidades. Então, as famílias sabem muito bem o valor dessas competências para a sobrevivência e convivência numa sociedade letrada.

De acordo com a abordagem de Silva (2007), o propósito das famílias mais humildes é fazer com que seus filhos tenham um futuro melhor do que os seus pais puderam ter. O fato de aprenderem a ler e a escrever para eles seria um grande avanço, alterando inclusive o estilo de vida.

Dessa forma, Soares (2006, p. 39) assegura:

[...] ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita própria, ou seja, é assumi-la como sua propriedade.

Ainda de acordo com Soares (2006), a alfabetização tem uma grande diferença em relação ao favorável ato de aprender a ler e escrever. O processo da leitura e escrita aprimora tanto a alfabetização quanto o letramento. A tabela

abaixo abordará alguns princípios norteadores com base nas discussões da autora, de acordo com a visão que ela afirma que a diferença está no domínio que o sujeito tem sobre a leitura e a escrita.

Tabela 01 – Princípios norteadores da alfabetização e do letramento

	ALFABETIZAÇÃO	LETRAMENTO
Conceito	Alfabetização é o processo de aprendizado da leitura e da escrita.	Letramento é o desenvolvimento do uso competente da leitura e escrita nas práticas sociais.
Uso	Uso individual da leitura	Uso social da leitura e escrita.
Indivíduo	Alfabetizado é o sujeito que sabe ler e escrever.	Uma pessoa letrada sabe usar a leitura e a escrita de acordo com as demandas sociais.
Atividades envolvidas	Codificar e decodificar a escrita e os números.	Organizar discursos, interpretação e compreensão de textos, reflexão.
Ensino	Deixa o indivíduo apto a desenvolver os mais diversos métodos de aprendizado da língua.	Habilita o sujeito a utilizar a escrita e a leitura nos mais diversos contextos.

Fonte: Desenvolvida pelos autores, 2021.

Levando em consideração as habilidades mencionadas acima, o indivíduo alfabetizado consegue ler e escrever, porém, apesar disso, não executa essas habilidades no seu dia a dia. Contudo, a pessoa letrada dispõe de competências da prática de leitura e escrita nas inúmeras situações e rotinas coletivas.

Nesse sentido, compreendemos que a alfabetização é um processo de aprendizagem no qual a criança passa a desenvolver competências, não apenas para decodificar as letras, mas a partir de uma aprendizagem real, apropriando-se da leitura e da escrita, enquanto que o letramento se ocupa da função social dessa leitura. Ambos são processos complexos, mas que devem caminhar juntos, e, talvez, esse seja o maior desafio enfrentado pelos docentes.

Consideramos, então, que o desempenho de alfabetizar letrando possibilita o reconhecimento da linguagem do letramento social, pois é preciso incentivar os educandos a utilizarem recursos que colaborem para seu desenvolvimento na escola e na sociedade, levando-a a estudos significantes.

Desse modo, abordar sobre essas diferentes, mas tão atreladas, questões — que são a alfabetização e o letramento — envolve processos relevantes para a aprendizagem da leitura e escrita dos educandos. Sendo assim, podemos afirmar que ler e escrever requerem o ensino de métodos eficazes para que os educandos compreendam esse processo e o executem, entendendo que servirá para sua

formação.

Assim, podemos afirmar que a alfabetização e o letramento, em conjunto, contribuem para a formação social do indivíduo, de maneira que ele possa exercer com consciência seu papel como cidadão autônomo.

2.4 A IMPORTÂNCIA DOS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO PARA ALFABETIZAR

Para a compreensão do que são métodos de alfabetização, faz-se necessária uma conceituação teórica do termo “alfabetização”, que ainda é considerado complexo para os estudos da Pedagogia e da Linguística.

O termo “alfabetização” está relacionado ao processo de aquisição da linguagem escrita e da leitura – uma apropriação do código escrito, por assim dizer. Logo, a alfabetização está ligada especificamente às habilidades individuais de leitura e de escrita. Essas habilidades incluem o treino com lápis ou caneta nas práticas de escrita das primeiras letras e pequenas frases pelas crianças que ainda não possuem a habilidade psicomotora de codificar e decodificar a linguagem escrita em determinada superfície de papel ou alguma outra possível de se escrever.

Nesse sentido, no processo de assimilação da linguagem por parte da criança que está em processo de alfabetização, faz-se necessário que ela associe os elementos que são constitutivos da língua escrita: palavras, linhas, pequenas frases e assim por diante. Por isso, o papel do alfabetizador é fundamental nesse processo.

Segundo Soares (2008, p. 15), a alfabetização consiste na habilidade de codificar a língua oral em língua escrita, escrever e decodificar a língua escrita em oral. Para chegar a esse nível, alguns métodos são necessários, pois alfabetizar exige uma prática gradual e contínua até que a criança se aproprie das práticas efetivas de leitura e escrita.

Esse contexto gradual se justifica pelo fato de a assimilação do código ser algo contínuo, pois, conforme ressalta Lajolo (1993, p. 7), “ninguém nasce sabendo ler, aprende-se a ler à medida que se vive”. Isto é, trata-se realmente de um processo, de uma habilidade que pode ser desenvolvida por qualquer indivíduo.

No entanto, segundo Vygotsky (1998), o papel mediador do “outro”

considerado aqui como os agentes da família e os da escola como o autor diria, é fundamental para desenvolver a alfabetização das crianças através do processo interativo mediado pela linguagem nas atividades humanas. Por meio do incentivo às práticas de alfabetização, gradativamente as crianças irão assimilar as práticas de linguagem oral e escrita.

Nesse sentido, entende-se que é fundamental o papel do mediador no processo de alfabetização, seja no contexto familiar (âmbito que a criança tem o primeiro contato com a língua oral) ou na escola que é o ambiente da educação formal, de base científica. Pois, o processo de alfabetização requer esforços de todos os sujeitos envolvidos, precisa haver uma mobilização da família (pais e responsáveis), da escola e da própria criança que está sendo alfabetizada.

Assim, o mediador é peça importante na alfabetização, pois é através dele que o indivíduo em sua aprendizagem inicial da leitura e escrita exercita sua construção de conhecimento e seu processo de aquisição da aprendizagem. E é durante esse processo que o educando desperta o gosto pela leitura e passa a praticar a habilidade de ler e escrever.

É importante lembrarmos que o processo de alfabetização não possui um único método ou uma receita pronta. Segundo Carvalho (2008), quem se propõe a alfabetizar deve ter um conhecimento básico sobre os princípios teórico-metodológicos da alfabetização, para não ter que inventar a roda, isto é, não precisar iniciar do zero, acreditando que vai criar algo completamente inovador e ainda inexistente. Pois, já não se espera um método milagroso plenamente eficaz para todos. Essa receita não existe.

Sobre os métodos de alfabetização, destacamos dois deles que contribuem para o processo de alfabetização da criança: os métodos sintéticos e os métodos analíticos. Tais métodos visam alfabetizar os alunos que estão nos anos iniciais do ensino fundamental I, para proporcionar um método do nível de letramento, ou seja, a condição de ser letrado.

Os métodos sintéticos correspondem aqueles que possuem como foco maior analisar o sistema linguístico a partir da escrita. Por essa razão, são considerados os mais estruturais da linguagem, esses métodos partem da letra ao encontro da sílaba até à sonoridade das palavras. Dessa forma, visam analisar o sistema linguístico a partir da escrita. Iniciam-se com base nas letras, engajam-se nas sílabas e em seguida exercitam o som das palavras.

Ao serem ensinadas por esses métodos sintéticos, as crianças precisam compreender diversas estratégias para, assim, aperfeiçoarem-se na leitura e na escrita. Pois, considerando o fato desses métodos sintéticos irem das partes para o todo do sistema linguístico e fonológico, temos, então, a eleição de princípios organizativos diferenciados, que privilegiam as correspondências fonográficas.

Sendo assim, Frade (2005) afirma que os métodos sintéticos estão intimamente ligados aos fenômenos da língua e podem ser observados a partir de três métodos específicos: o alfabético, o silábico e o fônico. Vejamos as suas definições:

Método alfabético: entre os métodos de alfabetização, este pode ser considerado o mais comum, pois é nele que a criança aprende primeiro os nomes das letras do sistema alfabético para, posteriormente, fazer as combinações silábicas e montar as primeiras palavras.

Método silábico: É neste método que geralmente se apresenta as famílias das sílabas para as crianças (por exemplo, família da letra “B” Ba, Be, Bi, Bo, Bu). Após a criança aprender a família das sílabas, ela passará para a próxima etapa através do método fônico.

Método fônico: O método fônico começa ensinando a forma e o som das vogais. Depois ensina as consoantes, estabelecendo entre consoantes e vogais relações cada vez mais complexas.

Segundo Braslavsky (1988), cada letra é aprendida como um som que junto a outro som pode formar sílabas e palavras.

Com relação aos métodos analíticos, os estudos pedagógicos apontam um caminho diferente dos métodos sintéticos, pois nesses métodos a criança percebe primeiro o contexto para depois buscar entender as palavras, sílabas e sons. Esses métodos buscam atuar na compreensão dos conteúdos, defendendo os fenômenos da língua e dos processos de percepção infantil, baseados no reconhecimento global como estratégia inicial e tomando como unidade de análise a palavra, a frase e o texto. Assim, os aprendizes em seus processos de alfabetização podem realizar um processo de análise de unidades, que, dependendo do método, vão do texto à frase, da frase à palavra, da palavra à sílaba.

Esses métodos possibilitam que a criança possa compreender os significados do “aprender” através dos contextos ligados à linguagem. Assim, fazem parte dos métodos analíticos: palavração, sentencição e global. Vejamos a definição de cada um deles:

Palavração: este método é simples, pois ele explora palavras comuns e busca fazer com que a criança reconheça o som dessas palavras.

Sentencição: parte de um aprendizado que se inicia por frases inteiras,

explorando amemorização das sentenças.

Global: apresenta primeiras estruturas de textos com começo, meio e fim.

Portanto, os métodos de alfabetização aqui discutidos direcionam para a importância de preparar as crianças para se tornarem pessoas letradas. Por isso, discutiremos posteriormente sobre a importância do letramento nas séries iniciais.

2.5 A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO NAS SÉRIES INICIAIS

É de fundamental importância abordarmos a alfabetização e o letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ambos envolvem além do ensinar a ler e a escrever, pois utilizam esses processos em seu cotidiano. Dessa forma, os discentes precisam concretizar essa prática da leitura e da escrita pelas experiências que os educadores possibilitem a eles, para desenvolverem habilidades e competências adentradas na cultura e na sua convivência social.

Ressaltamos, que esses dois processos — alfabetização e letramento — contribuirão para o conhecimento e pensamento crítico do educando. Ao exercitar a prática da leitura e escrita, maior será a construção do conhecimento da criança. É a partir dos anos iniciais que a criança se apropria do ato de ler e escrever, assim desenvolverá com êxito seus anos de escolaridade. Dessa forma, serão capazes de empregar seus argumentos e indagações, formando sujeitos pensantes.

Soares (2003) explica que se trata do estado ou da condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever, “[...] implícita a esse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la” (p. 17).

Segundo Kleiman (1995), nas séries iniciais o letramento se configura como a inserção dos alunos nas práticas culturais que envolvem a leitura e a escrita nas chamadas práticas e eventos de letramento. Posteriormente, Kleiman (2005) explica que o letramento envolve a imersão da criança no mundo da escrita.

Nesse sentido, para que os educadores das séries iniciais consigam essa imersão, eles precisam adotar práticas diárias de leitura de livros, jornais e revistas em sala de aula, sendo elas: arranjar paredes, chão e mobília da sala de tal modo que textos, ilustrações, alfabeto, calendários, livros, jornais e revistas penetrem todos os sentidos do aluno-leitor em formação; fazer um passeio-leitura com os

alunos pela escola ou pelo bairro, entre outras alternativas didáticas.

Conforme podemos observar nas contribuições de Kleiman (2005), para ensinar o letramento se faz necessário uma mobilização de saberes, e em todos eles a leitura se faz presente. Todas as atividades que o autor sugere aos professores são possíveis de serem realizadas nas séries iniciais, incluindo, assim, os alunos nas práticas letradas.

Assim, é importante que os professores das séries iniciais mobilizem esses saberes para formarem alunos aptos para serem agentes críticos da sociedade predominantemente letrada. Por essa razão, o letramento se constitui importante para as séries iniciais.

De acordo com Kleiman (1995 p. 20), o letramento “[...] extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita”.

Por isso, os educadores das séries iniciais precisam agir como “agentes de letramento”² através de bases epistemológicas e teorias que os possibilitem trabalharem com os seus educandos através da inclusão das práticas e eventos de letramento, possibilitando, assim, um ensino que não esteja restrito apenas ao paradigma tradicional, mas ao ensino reflexivo em seus usos diversos, preparando o aluno para a participação em situações ou ocasiões diversas que envolvem a linguagem.

Em resumo ao que é letramento e a sua importância para as séries iniciais, Kleiman (2005, p. 18) afirma que o letramento “[...] envolve múltiplas capacidades e conhecimentos”. Para o autor, é possível que a escola trabalhe o letramento da seguinte forma: ensinar as habilidades e competências necessárias para participar de eventos de letramento relevantes para a inserção e participação social; ensinar como se age nos eventos de instituições cujas práticas de letramento valem a pena conhecerem; criar e recriar situações que permitam aos alunos participarem efetivamente de práticas letradas. Segundo Kleiman (1995), o letramento extrapola o mundo da escrita e se encarrega de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita, no mundo do saber.

Assim, quando os educadores que trabalham nas séries iniciais

² Para Kleiman (2006), um agente de letramento é um “[...] promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições.” (KLEIMAN, 2006, p. 08).

desenvolvem uma aprendizagem na perspectiva de proporcionar práticas pedagógicas usando o letramento como método de ensino em sala de aula, os educandos conseguem assimilar com desenvoltura suas atividades através do letramento, proporcionando a formação de crianças, futuros jovens e adultos aptos para viverem em uma sociedade letrada como esta que estamos inseridos. Por essa razão, compreendemos e enfatizamos a importância do ensino do letramento desde as séries iniciais.

3 METODOLOGIA

O presente estudo foi fundamentado em consultas em artigos com teóricos que nos proporcionaram reflexões importantes nas suas elaborações por meio da pesquisa bibliográfica de cunho descritivo. Nesse sentido, este trabalho foi desenvolvido com o objetivo de congregar e verificar textos publicados, tendo-os como apoio para a construção da nossa pesquisa, a qual foi realizada em plataformas acadêmicas como Google Acadêmico e Scielo.

Segundo Severino (2007), a pesquisa bibliográfica desenrola-se pelo:

[...] registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc.; Buscam-se informações de categorias teóricas já aplicadas por outros pesquisadores e devidamente consignadas [...]. Os textos tornam-se fontes dos conteúdos a serem pesquisados [...]. Pesquisadores trabalham a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos. (p. 122)

Segundo Silva e Menezes (2000), a pesquisa descritiva pretende minuciar as características de determinada população ou fenômeno, ou, ainda, o estabelecimento de relações entre seus aspectos. Além de envolver o uso de técnicas uniformizadas de coleta de dados: questionário e observação sistemática, assumindo, em geral, a forma de abordagem descritiva.

Assim, este estudo teórico foi realizado com base na pesquisa bibliográfica, ou seja, a revisão de pesquisa, com reflexões em textos de autores como Soares (1998; 2003; 2006; 2008; 2012), Kleiman (1995; 2005; 2006), Freire (1987; 2000; 2001), Ferreiro (1996), entre outros, que abordam a relevância da alfabetização e do letramento para o aprimoramento do processo de leitura e escrita. Dessa forma, este trabalho é resultado de fundamentos teórico- metodológicos, dialogando com os autores e ressaltando a importância da alfabetização e do letramento no processo de ensino-

aprendizagem.

Tendo em vista que a abordagem ficou mais centrada no aporte teórico cujo tema é sobre alfabetização e letramento como uma prática pedagógica nos anos iniciais do 1º e 2º do ensino fundamental, essa abordagem possibilita, com isso, reflexões para o embasamento do presente artigo. É importante salientar que a pesquisa de artigos científicos de autores foi realizada com muita especificidade em livros e sites como Google Acadêmico e Scielo.

Ressaltamos ainda que a alfabetização e o letramento são métodos desenvolvidos especificamente nos anos iniciais dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental no processo de ensino-aprendizagem aos sujeitos que estão inseridos na escola, pois os educadores buscam desenvolver práticas pedagógicas para aqueles alunos que se encontram com dificuldades de aprendizagem.

Diante disso, buscamos dialogar sobre a importância de alfabetizar e letrar crianças nos anos iniciais, pois a alfabetização tem o objetivo de ensinar os educandos à leitura e à escrita, e, por outro lado, o letramento busca aprimorar competências e habilidades de utilizar essas estratégias nos espaços sociais.

Nesse sentido, Soares (2012) acredita que o ideal seria alfabetizar letrando, isto é, instruir a ler e a escrever no conjunto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o sujeito se torne alfabetizado e letrado ao mesmo tempo.

Portanto, o presente artigo nos trouxe reflexões que possibilitam os autores argumentarem sobre o tema abordado, ressaltando a compreensão da importância do alfabetizar e letrar, buscando, assim, clareza aos métodos desenvolvidos pelos professores nas séries iniciais do 1º e do 2º anos do Ensino Fundamental.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nosso artigo conduziu estudos pertinentes às leituras e discussões referentes à temática abordada sobre a alfabetização e letramento como uma prática pedagógica nos anos iniciais do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental.

Salientamos que este trabalho nos trouxe reflexões importantes a respeito da alfabetização e o letramento como uma prática pedagógica de relevância para o processo de ensino-aprendizagem. Todavia, os educadores necessitam da motivação dessa prática pedagógica no universo escolar onde os alunos estão inseridos, para desenvolverem atividades que associem a teoria e a prática e propiciem momentos prazerosos, contribuindo, dessa maneira, para a aprendizagem dos educandos.

Para Libâneo (1994, p. 173), os professores precisam administrar com segurança esses meios auxiliares de ensino, conhecendo-os e aprendendo a empregá-los. O momento didático mais apropriado de utilizá-los vai depender do exercício docente ensinado, no qual se adquira o efeito traquejo (de exercitar a prática) na manipulação do material didático.

Dessa forma, fomos direcionados, a partir da pesquisa, a importantes reflexões para a construção deste artigo, alguns textos e autores nos proporcionaram bastante sensibilidade ao tema abordado, a fim de que, através da alfabetização e letramento nos anos iniciais, as crianças aprendam a interpretar e a conviver em sociedade.

Além disso, não poderíamos deixar de destacar a importância do uso dos métodos de alfabetização nas práticas pedagógicas, além de executá-los e refletir sobre a agregação alfabética ao serem engajados no mundo da escrita.

Sabemos que as mudanças em relação à alfabetização aconteceram ao longo do tempo, antes o educando alfabetizado era aquele que conhecia as letras, juntava as sílabas e formava palavras. Nesta época, as aprendizagens eram com base nas repetições de sons e na utilização das cartilhas; atualmente, os discentes necessitam primeiramente ter conhecimento com textos, para, a partir daí, eles compreenderem a elaboração de frases e em seguida conhecerem os sons das sílabas.

Nesse sentido, o educador e filósofo Paulo Freire (1987), utiliza também seus métodos com base no campo de estudo sociolinguístico, em que as palavras são trabalhadas conforme o universo vocabular do educando, enfatizando as palavras geradas em seu universo e que podem ser desfrutadas por ele. Envolvendo, assim, a compreensão entre a língua e a sociedade.

Freire (1987, p. 6) explica o que são palavras geradoras:

As palavras geradoras: palavras geradoras em seu contexto apoiante ele a redescobre num mundo expressado em sua conduta. Conscientiza a palavra como significação que se constitui em sua finalidade significativa, conforme com intenções de outros que significam o mesmo mundo. Este – o mundo – é a localidade do compromisso de cada um consigo mesmo e os demais.

Com base na conceituação do autor, é através das palavras geradoras que os educandos passam a conhecer uma sequência de fatos. Para tanto, as crianças necessitam deixar registradas as letras do alfabeto, para que possam formar novas

palavras e fazer a comparação, e, assim, descobrirem diferenças e relações entre ambas. Nesse processo de formação, a leitura e a escrita devem permanecer em conjunto, pois, assim, os educandos podem fazer o reconhecimento sonoro das letras e sílabas.

De acordo com a conjectura de Freire (2000, p. 32), a partir do seu método, com o uso das palavras geradoras, envolvem-se três etapas fundamentais,

Etapa de investigação é o momento em busca conjuntura entre professor e aluno das palavras e temas mais relevantes da vida do aluno, dentro de seu universo vocabular e da comunidade onde ele vive. Etapa de tematização: que era o momento da tomada de consciência do mundo, através da análise dos conceitos sociais dos temas e palavras. Etapa de problematização: momento em que o professor desafia e inspira o aluno a superar a visão mágica e acrítica do mundo, para uma postura cautelosa.

Dessa maneira, compreendemos que ao tomar o contexto do educando como meio para a aprendizagem, o educador está não apenas alfabetizando, mas também letrando-o, ensinando o educando a ler com consciência da sua realidade, fazendo uso de palavras que fazem parte do seu cotidiano para, a partir delas, ensiná-lo a se comunicar, tendo compreensões social e cultural.

Portanto, observamos que o presente artigo possibilita reflexões importantes à cerca da metodologia adotada para nossa pesquisa. Com isso, acreditamos que essas práticas pedagógicas buscam métodos de ensino para que os futuros discentes possam compartilhar e colocar em prática os ensinamentos, interligando o conhecimento de mundo e suas reflexões sobre a importância da leitura e da escrita.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude dos fatos mencionados, averiguamos que esses processos indissociáveis de “alfabetização e letramento” são fundamentais para a execução da aprendizagem preliminar da leitura e da escrita, contribuindo para a aquisição do conhecimento das habilidades dos discentes inseridos no ambiente escolar no nível de ensino das séries iniciais.

Destacamos que a importância de alfabetizar letrando é essencial, vivenciamos nos dias atuais que os discentes sabem ler e escrever, porém falta capacidade de interpretar e compreender o texto lido. Os alunos que não alcançam essas competências são classificados analfabetos funcionais. Dessa forma, o

Instituto Paulo Montenegro - IPM (2010, p. 5) define que:

[...] é considerada analfabeta funcional a pessoa que, mesmo sabendo ler e escrever, não tem as habilidades de leitura, de escrita e de cálculo necessárias para possibilitar seu desenvolvimento pessoal e profissional. [...] corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que contornam a leitura de palavras e frases ainda que uma parte destes seja capaz ler números familiares (números de telefone, preços etc.).

Sendo assim, os docentes precisam aplicar procedimentos metodológicos eficazes, de maneira que os alunos aprendam e compreendam o processo de alfabetização. Por isso, este trabalho é fundamental para nossa área de ensino, uma vez que contribui para aprimorar o hábito de ler e escrever dos alunos inseridos neste ciclo dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, a fim de alcançar competências e habilidades nessa etapa de ensino.

Compreendemos, então, que a alfabetização e o letramento são fatores inseparáveis, porque é através desses métodos distintos que os discentes começam a ser inseridos no mundo, praticando suas funções sociais como sujeitos conscientes, dominando a escrita e a leitura nas suas próprias práticas sociais.

Dessa forma, contribuiremos para uma educação de qualidade, baseada em métodos inovadores para que os alunos possam compreender a importância da leitura e da escrita e aprimorem seu vocabulário, convivência e hábitos, favorecendo uma aprendizagem significativa.

Logo, enfatizamos a leitura e a escrita como fatores primordiais para o processo de ensino-aprendizagem na alfabetização e letramento da criança inserida nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Consequentemente, não existem indicações específicas de alfabetização, mas é necessário que os professores utilizem métodos de ensino para que essa prática se torne essencial para ambos procedimentos.

REFERÊNCIAS

BRASLAVSKY, B. O método: panacéia, negação ou pedagogia? In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. nº. 66, p. 41-48, ago. 1988.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e Letrar**: um Diálogo entre a teoria e a prática. 5ª. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

FERNANDES, Maria. **Os segredos da alfabetização**. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2010. FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1996. 144p.

FRADE, I. C. A. S. **Métodos e didáticas de alfabetização**: história, características e modos de fazer de professores - caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **A importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. 39ª. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **A importância do ato de ler**. São Paulo. 41ª ed. Cortez. 2001.

IPM, INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. INAF Brasil 2009 - Indicador de alfabetismo funcional: principais resultados. São Paulo, 2010. Disponível em:

<http://www.ipm.org.br/download/inaf_brasil2009_relatorio_divulgacao_final.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2010.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas, UNICAMP/MEC, 2005.

_____. Processos identitários na formação profissional - O professor como agente de Letramento. In: CORRÊA, M.; BOCH, F. **Ensino de língua**: representação e letramento. Campinas, SP. Mercado das Letras, 2006.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993. LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

PAIVA, José Maria de. **Colonização e Catequese**. 1549 - 1600. São Paulo: autores associados: Cortez, 1982.

PAIVA, José Maria de; PUENTES, Roberto Valdés. **A proposta jesuítica de Educação**:

uma leitura das Constituições. Comunicações, São Paulo, nov. 2000.

Disponível em:

<<http://www.unimep.br/jmpaiva/a-proposta-jesuistica-de-educacao.pdf>>. Acesso em 09 jul. 2016.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**.

Florianópolis: UFSC/PPGEP/LED, 2000.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **Alfabetização no Brasil**: questões e aprovações da atualidade. Campinas - SP: autores associados, 2007.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. 26ª Reunião Anual da ANPED – GT Alfabetização, Leitura e Escrita. Poços de Caldas, 7 de outubro de 2003.

_____. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas*. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, 2003.

_____. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003a.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. **Alfabetização e letramento**. 5ª. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. 6ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998

A CULTURA MAKER ALIADA AO MEIO AMBIENTE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Sheila Milena Araújo Barros¹
Pedro José Aleixo dos Santos²
Livia Poliana Santana Cavalcante³

RESUMO

Abordar o tema “meio ambiente” de maneira prática, buscando alternativas que estimulem e sensibilizem a comunidade escolar sobre as questões ambientais em seu primeiro eixo de aprendizado tem sido um dos desafios enfrentados por professores no cotidiano das escolas, razão pela qual esse trabalho apresenta a cultura *maker* como uma estratégia para fomentar as ações cidadãs, promovendo práticas e atitudes de protagonismo entre discentes. Assim, este trabalho objetiva analisar de que forma esta cultura se insere como estratégia didático pedagógica para abordagem do tema meio ambiente através do reuso de materiais descartados, voltado para os anos iniciais e ensino fundamental. Para tanto, de março à agosto de 2021, realizou-se uma pesquisa exploratória do tipo bibliográfica, tomando como referência os principais autores que abordam as temáticas “cultura *maker*” e “Educação Ambiental”. O estudo fundamenta-se ainda no aporte legal da Educação Ambiental, com ênfase à Lei nº 9.795/99 – Política Nacional de Educação Ambiental.

Palavras-chave: Meio ambiente. Educação Ambiental. Cultura *maker*. Materiais Recicláveis.

ABSTRACT

Addressing the “environment” theme in a practical way, seeking alternatives that encourage and sensitize the school community about environmental issues in its first learning axis has been one of the challenges faced by teachers in the daily lives of schools, which is why this work presents the maker culture as a strategy to promote citizen actions, promoting practices and attitudes of protagonism among students. Thus, this work aims to analyze how this culture is inserted as a pedagogical didactic strategy to approach the environment theme through the reuse of discarded materials, aimed at the early years and elementary school. To this end, from March to August 2021, an exploratory research of the bibliographic type was carried out, taking as reference the main authors who address the themes “maker culture” and “Environmental Education”. The study is also based on the legal contribution of Environmental Education, with emphasis on Law No. 9,795/99 – National Policy on Environmental Education.

Keywords: Environment. Environmental Education. Maker culture. Recyclable Materials.

¹ Pedagoga (Centro Universitário UNIESP, 2021); email: smaraujobarros@gmail.com

² Prof. Dr. Do Curso de Pedagogia do Centro Universitário UNIESP; e-mail: prof1968@uniesp.edu.br; currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/8839830835384583> (ORIENTADOR).

³ Profa. Dra. Do Curso de Pedagogia do Centro Universitário UNIESP; e-mail: prof1969@uniesp.edu.br; currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/2352774674727795>

1 INTRODUÇÃO

A cada dia que se passa, o agravamento da crise ambiental tem sido considerado como um fato que precisa ser debatido com toda a sociedade e, principalmente, no contexto dos processos educativos desenvolvidos nas escolas.

A humanidade sempre fez uso dos recursos naturais para a sobrevivência, mas com o avanço tecnológico, o crescimento desacelerado das cidades e com a substituição do verde pelo concreto, esse uso vem se intensificando, confluindo para uma crise ambiental sem precedentes que segundo Biliardi e Cruz (2008), pode nos conduzir à uma catástrofe.

Mediante o enfrentamento dessa grave ameaça aos ecossistemas, torna-se necessário levar essas questões para as práticas pedagógicas que se configuram nas escolas, visando fomentar na comunidade escolar a consciência cidadã e a responsabilidade para com o meio em que se vive, do qual o ser humano é parte integrante e que, contraditoriamente, agride.

Sendo a escola o lugar onde o aluno dará sequência ao processo de socialização iniciado no seio familiar, acredita-se que a vida escolar oportuniza a construção de um saber ambiental, através da abordagem dos conteúdos de forma contextualizada com sua realidade, favorecendo a construção de uma sensibilidade e de uma consciência global sobre as questões que afetam o seu entorno.

Nesse contexto, a educação ambiental é um processo educativo que se desenvolve através de uma prática, na qual valores e atitudes promovem um comportamento rumo a mudanças perante a realidade, desenvolvendo concepções, habilidades e atitudes necessárias para dita transformação e emancipação (JARDIM, 2009).

Brasil (1999) amplia a compreensão das potencialidades da educação ambiental no contexto escolar ao defini-las no Artigo 1º da Lei 9.975/99, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, como:

Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.(BRASIL, 1999)

Considerando a natureza crítica e reflexiva do conhecimento construído através da educação ambiental, sua efetivação fomenta a formação de sujeitos

ativos e comprometidos com a resolução dos problemas que afetam o meio ambiente a sua volta. Logo, confluem-se para a cidadania ativa (JACOBI, 2005).

Segundo Quintas (2009), quando se fala em construção do ato pedagógico, está se falando num processo que vai do planejamento até a sua realização. O ato, ação ou processo pedagógico, ou ação educativa, ou processo de ensino-aprendizagem, ou prática educativa é o lugar da concretização dos pressupostos de qualquer proposta de educação. Logo, trata-se de se colocar o discurso na prática, mostrando inclusive o quanto esta prática é leal à concepção enunciada.

Nesse sentido, o método conhecido como cultura *maker* é um desses exemplos, visto que o aluno pode experimentar novos pontos de vista na resolução de um problema, por meio de uma perspectiva prática. A cultura *maker*, também conhecida como “*faça você mesmo*” pode ser desenvolvida em diversos ambientes da sociedade, enfatizando-se nesse trabalho sua aplicabilidade ao campo da educação.

Compreende-se que a incorporação da cultura *maker* aos processos pedagógicos pode favorecer a promoção da educação ambiental no contexto escolar na medida em que oportuniza a reflexão sobre temas basilares ao contexto de crise ambiental, tais como o consumo e o descarte de resíduos sólidos, razão pela qual, o seguinte questionamento fomentou a elaboração desse estudo: De que forma a cultura *maker* vai de encontro aos princípios e objetivos da educação ambiental?

Assim, esse trabalho objetiva analisar de que forma a cultura *maker* se insere como uma estratégia didático pedagógica para o exercício da educação ambiental no contexto escolar, enfatizando sua aplicabilidade para a abordagem do reuso de materiais descartáveis nos anos iniciais do ensino fundamental I.

Para tanto, realiza o percurso metodológico de resgate teórico da origem, concepções, posicionamentos e conceitos da cultura *maker* e da educação ambiental, a partir das concepções expressas em artigos e em obras de maior relevância científica no tratamento das temáticas em questão. Desse modo, trata-se de um estudo exploratório, de caráter bibliográfico e abordagem qualitativa, o qual foi realizado de março à setembro de 2020.

Visando construir um debate coeso e compatível com o objetivo proposto, três aspectos serão o foco deste estudo: 1. A origem, o conceito e os princípios da cultura *maker*; 2. Os conceitos, os princípios e os objetivos da educação ambiental; 3. A correlação entre a cultura *maker* e a educação ambiental.

Defende-se que a cultura *maker* engaja o estudante de uma forma inovadora, atuante e desafiadora, levando-o à oportunidades criativas e autônomas, pensadas na utilização de recursos naturais dispensados em nosso dia a dia, os quais por diversas vezes são descartados de maneira inadequada no meio ambiente, demorando milhares de anos para se decompor. Quando uma comunidade escolar tem um espaço para experimentar e explorar o que a teoria demonstra, o processo de ensino aprendizagem pode ser bastante interessante e desafiador, oferecendo uma série de oportunidades pedagógicas para criar cidadãos mais conscientes e comprometidos com as questões ambientais.

2 O QUE É A CULTURA MAKER?

O Mundo *Maker* é uma escola de inovação e tecnologia, na qual se aprende fazendo e trabalhando para despertar o potencial criativo e empreendedor de cada indivíduo, ajudando-o a trazer suas ideias para a realidade, na forma de um aprendizado significativo.

Ao longo da história, bem antes de ter sua nomenclatura conhecida, o movimento *maker* esteve presente em todas as criações existentes, obviamente, fazendo uso dos materiais disponíveis do momento. A despeito dessa temática, a matéria intitulada “*Quem inventou a roda?*”⁴, publicada pelo jornalista Roberto Navarro, no dia 4 de julho de 2018, no site “Super Interessante” da editora abril, afirma:

A primeira representação de uma roda já encontrada pelos arqueólogos data de 3500 a.C. – ou seja, há 5 500 anos – e foi feita numa placa de argila achada nas ruínas da cidade-Estado de Ur, onde hoje fica o Iraque. Isto significaria que a roda deve ter surgido por volta dessa época ou talvez [...] as primeiras rodas parecem ter sido feitas com três placas de madeira cortadas em formato arredondado, mantidas juntas por ripas. (NAVARRO, 2018).

Agora, dispondo de tantas tecnologias, as criações estão sendo inovadas, desenvolvidas com diversos materiais. Considera-se que essa é a principal contribuição da cultura *Maker* para a sociedade: a possibilidade de expressar a criatividade e a inovação, mostrando ao mundo os talentos individuais. Atualmente, qualquer inovação ou solução criativa é capaz de impulsionar grandes mudanças na área do comércio e também na área educacional.

⁴Disponível em: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/quando-foi-inventada-a-roda/>

A resistência ao poder de concentração surgiu com os movimentos como o “faça você mesmo” (*DIY - do it yourself*) que foi iniciado na primeira metade do século XX e começou com a ideia de que a própria pessoa poderia fazer pequenos consertos e resolver problemas domésticos. O termo que foi popularizado a partir da década de 1950, sendo associado ao movimento de contracultura dos anos 1970, tornando-se mais fortalecido com as tecnologias digitais a partir dos anos 2000. Este movimento traz a ideia de reaproveitamento de produtos e materiais, ao invés do descarte.

O movimento *maker* se originou nos Estados Unidos da América com a publicação da *Make Magazine*, feita por Dale Dougherty no ano de 2005 (SANG; SIMPSON, 2019). Neste cenário, os *makers* são os indivíduos que desenham e constroem novos dispositivos ou peças, e dividem suas experiências adquiridas neste processo com outros usuários (WILCZYNSKI, 2015).

Um dos principais incentivadores da Cultura *Maker* é o físico, jornalista e escritor britânico Chris Anderson, autor dos livros “A Cauda Longa: Do Mercado de Massa para o Mercado de Nicho e *Makers*” e “A nova Revolução Industrial”. Anderson trabalhou nas revistas *Science*, *Nature* e *The Economist*. Foi editor-chefe da publicação americana *Wired* até 2012, quando abandonou as redações, convidou como sócio um adolescente mexicano que conheceu pela internet e transformou o *hobby* de construir robôs em negócio, fundando a *3D Robotics*, hoje, uma das mais importantes empresas do mercado mundial de drones.

Os *makers* já possuem até um manifesto, o qual foi publicado em detalhes e também numa versão resumida, no livro “*The Maker Movement Manifesto: Rules for Innovation in the New World of Crafters, Hackers, and Tinkerers*” (O Manifesto do Movimento *Maker*. Regras para Inovação no Novo Mundo dos Artesãos, Hackers e Reformadores), de *Mark Hatch*, fundador da empresa *TechShop* e um dos líderes mundiais do movimento, lançado em 2013 na Europa e nos Estados Unidos. *Hatch* é um dos que acreditam no potencial revolucionário do movimento *maker*, defendendo que o seu potencial talvez seja maior até do que o da internet. Em suma, a tradução desta ideia tem como palavras de ordem: fazer, compartilhar, presentear, aprender, equipamentos, divirta-se, participe, apoie e mude.

2.1 A CULTURA *MAKER* NA ESCOLA

No campo da educação, a cultura *maker* destaca o potencial de tornar o aprendizado mais significativo no desenvolvimento de competências fundamentais para o século XXI, como a resolução de problemas, a empatia e a autonomia. Em uma entrevista publicada no site do Jornal Estadão, Daile Dougherty, fundador da revista *maker* destacou: “Tenho notado muito interesse por parte das crianças, ainda mais porque atividades com o contexto de ‘faça você mesmo’ e todo o estímulo de colocar a mão na massa têm se tornado cada vez mais incomuns nas escolas”.

Desse modo, quando os princípios da cultura *maker* são articulados ao contexto didático-pedagógico, é possível observar as mudanças nas didáticas de ensino em aulas teóricas e tradicionais, sendo substituídas ou complementadas com atividades práticas, em laboratórios, proporcionando uma experiência transdisciplinar, dinâmica e motivadora, reforçando todo ato de “aprender fazendo”.

Para Martinez e Stager (2016), Seymour Papert pode ser considerado o “pai” da incorporação do movimento *maker* ao contexto escolar. Sua obra fundamentou o construcionismo, que se apoia no construtivismo de Piaget (1974), mas avança ao enfatizar que a construção do conhecimento ocorre mais efetivamente quando o aprendiz está engajado conscientemente na construção de um objeto público e compartilhável. Papert (2006) materializou suas ideias com uso da linguagem e suas “tartarugas robóticas”, permitindo que as crianças construíssem conhecimentos matemáticos, “pensando como matemáticos”, ao invés de “aprender sobre matemática”. De maneira similar, o movimento *maker* na educação possibilita que os estudantes pensem como inventores ao invés de serem ensinados sobre as invenções.

Na visão de Paganelli et al. (2016), espaços *makers* podem ser vistos como áreas para estudantes construir o próprio conhecimento, diferentemente de ambientes clássicos de aprendizagem onde há direcionamento direto de professores. Ao mesmo tempo, o autor afirma que a cultura *maker* é cada vez mais relevante nos meios educacionais, sendo descritos como um mecanismo para conexões interdisciplinares.

Assim, do ponto de vista pedagógico, a maioria das atividades *maker* se fundamenta na abordagem Construcionista (PAPERT, 1980), que enaltece os benefícios do envolvimento estudante em projetos em que ele assume o

protagonismo e promove a criação de algum objeto que possa ser socializado. As decorrências desta abordagem são profundas na organização de atividades educacionais.

Segundo Wenger (2002) os usuários das comunidades compartilham conhecimentos, conselhos e oferecem ajuda entre si para solução de problemas. Portanto, as práticas em espaços *makers* diferem-se em relação às percepções de seus usuários no que concerne a espaços clássicos de aprendizagem. Entre eles, destacam-se, despertar a curiosidade, encorajar a diversão no processo de aprendizagem e celebrar soluções únicas (KURTI; KURTI; FLEMING, 2014).

No Brasil, quando criados, os espaços *makers* costumam ser bem recebidos e aproveitados de maneira satisfatória pelos seus usuários, a exemplo da biblioteca chamada de “Casateca”, instalada na cidade de Curitiba, apresentada na figura 1.

Figura 1: Biblioteca “Casateca” criada através da cultura *maker* na cidade de Curitiba-PR.



Fonte: Kolowski (2020)

Conforme afirmam Hussain e Nisha (2017), a implantação de ambientes *makers* proporciona aprendizagem inovadora e colaborativa, na medida em que os estudantes decidem reaproveitar materiais para criar uma biblioteca ecológica na escola, por exemplo, como foi o caso da Casateca em Curitiba no Paraná. A Casateca (nome escolhido por votação pelos 240 alunos) é utilizada atualmente por todos os alunos do ensino fundamental, que aprenderam a amá-la e protegê-la (SANTOS, 2018).

Indo de encontro ao cenário apresentado, Garofalo (2018) afirma que e estudos realizados por pesquisadores da Universidade de Stanford, nos Estados Unidos, demonstram que estudantes que vivenciaram a aprendizagem mão na massa tiveram um desempenho 30% mais alto do que colegas que seguiram o aprendizado de maneira convencional, o que aponta para a eficácia do método “mão na massa”.

Nesse sentido, é preciso criar ou desenvolver estes espaços, tornando a própria sala de aula em um ambiente diferenciado, modificando as tradicionais fileiras de cadeiras, fazendo transparecer aos alunos que um *makerspace* não é apenas uma sala de aula vazia com configurações diferentes das cadeiras ou com jogos lúdicos e outros materiais, mas otimizar por meio do protagonismo a interação e execução de atividades transformadoras a um ambiente mais acolhedor e inovador.

Com as mudanças e impactos da cultura *maker* nos espaços educacionais, o papel do professor tornar-se ainda mais fundamental no planejamento, coordenação e avaliação do processo ensino e aprendizagem, desenvolvendo competências cognitivas e socioemocionais indispensáveis para os cidadãos e profissionais do futuro.

Dougherty deu início a algo que já se torna um fenômeno mundial, através do qual as pessoas podem se tornar mais autônomas e proativas dentro de seus campos de atuação, o que representa um importante passo para aperfeiçoar as mais diversas atividades. No caso da educação, a proposta de tornar a escola um ambiente colaborativo de aprendizagem possibilita muito mais interação entre alunos e professores, trazendo muito mais incentivo e eficiência com as chamadas metodologias ativas de ensino. Dessa forma, valorizar, pesquisar sobre e aplicar os conceitos da cultura *maker* nas instituições de ensino pode produzir efeitos de grande valia a curto, médio e longo prazo na vida de educadores, estudantes e toda a sociedade.

É pertinente destacar que a metodologia ativa se caracteriza pela inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por meio de métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno com a intenção de propiciar a aprendizagem. (BACICH; MORAN, 2018).

Aprendemos o que nos interessa, o que encontra ressonância íntima, o que está próximo do estágio de desenvolvimento em que nos encontramos. Dewey (1950), Freire (1996), Ausubel et al. (1980), Rogers (1973), Piaget (2006), Vygotsky

(1998) e Bruner (1976), entre outros teóricos da educação têm mostrado em suas obras que cada pessoa (criança ou adulto) aprende de forma ativa, a partir do contexto em que se encontra, do que lhe é significativo, relevante e próximo ao nível de competências que possui. Também em consonância, todos esses autores questionam também o modelo escolar de transmissão e avaliação uniforme de informação para todos os alunos (BACICH; MORAN, 2018).

3 EDUCAÇÃO AMBIENTAL: CONCEITOS, PRINCÍPIOS E OBJETIVOS

Segundo Freire (1983), ensinar exige compreender que a Educação é uma forma de intervenção no mundo. Exige também a convicção de que a mudança é possível. Ensinar exige liberdade e autoridade. Em nossa prática educativa, a realidade apresenta-se tal qual foi determinada, colocando-nos em situações de dificuldades educacionais nas quais somos desafiados a superá-las.

Indo de encontro à concepção de educação Freiriana, Jacobi (2003) defende que a educação ambiental deve ser vista como um processo de permanente aprendizagem que valoriza as diversas formas de conhecimento e forma cidadãos com consciência local e planetária. Ela deve envolver a produção de conhecimento que contemple as inter-relações do meio natural com o social formando cidadãos ativos.

Na mesma perspectiva, a Lei 9.795/99 que Institui a Política Nacional de Educação Ambiental, a Educação Ambiental a concebe como:

“...os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.” (BRASIL, 1999).

Assim, Educação Ambiental cria condições para que grupos sociais, em diferentes contextos socioambientais, intervenham de forma qualificada nas questões físicas, sociais ou culturais que afetam o meio ambiente a sua volta, inserindo-se como um instrumento para a cidadania ativa, como também para a participação e controle social perante a gestão ambiental pública (QUINTAS, 2008).

Moreira e Gomes (2017), amplia a compreensão sobre as funções sociais da educação ambiental ao afirmar que se trata de um:

Processo em que se busca despertar a preocupação individual e coletiva para a questão ambiental, garantindo o acesso à informação em linguagem adequada, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência crítica e estimulando o enfrentamento das questões ambientais e sociais. Desenvolve-se num contexto de complexidade, procurando trabalhar não apenas a mudança cultural, mas também a transformação social, assumindo a crise ambiental como uma questão ética e política (MOREIRA; GOMES, 2003, p.5634).

No contexto da educação formal, a educação ambiental promove a dinamização dos processos de ensino e aprendizagem, pois, conforme afirma Loureiro (2004) seus processos se fundamentam nas múltiplas tendências pedagógicas e do ambientalismo, tendo o “ambiente” e a “natureza” como categorias centrais e identitárias. Neste contexto, apenas destaca interfaces historicamente “esquecidas” pelo fazer educativo referentes a vida e a natureza, revelando dicotomias da modernidade capitalista e que dissocia a atividade econômica e a totalidade social; a sociedade e a natureza; a mente e o corpo; dentre outras dimensões de um mesmo objeto.

A educação ambiental busca também o aumento de práticas sustentáveis, pressupondo pensar em estratégias para a redução de danos ambientais e as colocar em prática, fomentando o exercício da cidadania nas unidades escolares, visto que desde cedo as crianças aprendem a lidar com as questões ambientais.

É preciso que a educação esteja em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos, adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e história (FREIRE, 1980).

Corroborando com a temática, Morales (2004) defende que a Educação Ambiental é a condição básica para alterar um quadro crítico, perturbador e desordenado, recheado de crescente degradação socioambiental, mas que só ela não é suficiente para tanto. Essa é importante no contexto sociocultural, na mediação entre a relação sociedade e a natureza, na busca por construir uma sociedade sustentável que privilegie a racionalidade e o saber socioambiental.

A Educação Ambiental não deve ser limitada a um conteúdo ou disciplina específica, mas transitar entre os diferentes temas e áreas do conhecimento que se interpõe sob a educação formal, sendo trabalhada independentemente da idade dos educandos e de acordo com o contexto, possibilitando a mediação e a construção do conhecimento em conjunto entre alunos e professores.

Para Jacobi (2003) a educação ambiental é um elemento determinante na formação de sujeitos cidadãos. Este modelo de educação contribui para a transformação da mentalidade dos indivíduos de forma que eles se sentem corresponsáveis na promoção de um novo tipo de desenvolvimento, baseado na sustentabilidade, ou seja, um modelo de desenvolvimento que leva em conta tanto à viabilidade econômica quanto a ecológica. Para o autor:

O desenvolvimento sustentável somente pode ser entendido como um processo no qual, de um lado, as restrições mais relevantes estão relacionadas com a exploração dos recursos, a orientação do desenvolvimento tecnológico e o marco institucional. De outro, o crescimento deve enfatizar os aspectos qualitativos, notadamente os relacionados com a equidade, o uso de recursos – em particular da energia – e a geração de resíduos e contaminantes. Além disso, a ênfase no desenvolvimento deve fixar-se na superação dos déficits sociais, nas necessidades básicas e na alteração de padrões de consumo, principalmente nos países desenvolvidos, para poder manter e aumentar os recursos-base, sobretudo os agrícolas, energéticos, bióticos, minerais, ar e água (JACOBI, 2003, p. 195).

3.1 LEI 9.795/99 – POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Embora os primeiros registros da utilização do termo “Educação Ambiental” datem de 1948, em um encontro da União Internacional para a Conservação da Natureza (UICN), em Paris, os rumos da Educação Ambiental começaram a ser realmente definidos a partir da Conferência de Estocolmo, em 1972, na qual se atribui a inserção da temática da “Educação Ambiental” na agenda internacional. Em 1975, em Belgrado (na então Iugoslávia), foi lançado o Programa Internacional de Educação Ambiental, no qual foram definidos os princípios e orientações para o futuro.

Cinco anos após Estocolmo, em 1977, acontece em Tbilisi, na Geórgia (ex-União Soviética), a Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, cuja organização ocorreu a partir de uma parceria entre a Unesco e o então recente Programa de Meio Ambiente da ONU (Pnuma).

Desse modo, mesmo antes de ser institucionalizada na legislação brasileira, a Educação Ambiental surgiu nos debates levantados por intelectuais, acadêmicos e militantes de movimentos sociais ambientalistas. Até os anos de 1970, foi predominante a atuação do movimento conservacionista, quando ocorreu a emergência de um ambientalismo unido às lutas pelas liberdades democráticas, manifestada através da ação isolada de professores, estudantes e escolas, por meio

de pequenas ações de organizações da sociedade civil, de prefeituras municipais e governos estaduais, com atividades educacionais voltadas a ações para recuperação, conservação e melhoria do meio ambiente. Neste período também surgiram os primeiros cursos de especialização em Educação Ambiental no território nacional.

O processo de institucionalização da Educação Ambiental no governo federal brasileiro teve início em 1973 com a criação da Secretaria Especial do Meio Ambiente - SEMA, vinculada à Presidência da República. Outro passo importante nesse processo foi dado em 1981, com a instauração da Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA) que estabeleceu, no âmbito legislativo, a necessidade de inclusão da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino, incluindo a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para a participação ativa na defesa do meio ambiente. Reforçando essa tendência, a Constituição Federal, em 1988, estabeleceu, no inciso VI do artigo 225, a necessidade de “*promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente*”.

Em dezembro de 1994, em função da Constituição Federal de 1988 e dos compromissos internacionais assumidos durante a Rio 92, a Presidência da República criou o Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA). No ano seguinte, em 1995, foi criada a Câmara Técnica Temporária de Educação Ambiental no Conselho Nacional de Meio Ambiente (Conama).

Assim, consolidando a institucionalização da Educação Ambiental nacional, em 1999 foi instituída a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), através da Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, na qual é concebida como o conjunto de processos através dos quais são construídos valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para o meio ambiente, visando promover a qualidade de vida e a sustentabilidade.

A partir dessa Lei, a Educação Ambiental tem sido cada vez mais abordada no espaço escolar. Nessa perspectiva, crianças e jovens discutem temas relacionados com a área ambiental através da abordagem realizada por diferentes disciplinas, aprendendo a serem cidadãos conscientes e ativos na defesa do seu entorno. Com isso, ela objetiva a formação de valores e atitudes criadas sob o enfoque da sustentabilidade.

Uma recomendação importante é a necessidade de exercer uma educação ambiental que seja crítica e inovadora, em dois níveis: formal e não formal (JACOBI, 2003). O artigo 9 da Lei 9.795/99 define a educação ambiental formal como a educação escolar desenvolvida no âmbito dos currículos das instituições de ensino públicas e privadas, englobando educação básica (educação infantil; ensino fundamental e ensino médio), educação superior; educação especial; educação profissional e educação de jovens e adultos. O artigo 13 define a educação ambiental não-formal como as ações e práticas educativas voltadas à sensibilização da coletividade sobre as questões ambientais, à sua organização e participação na defesa da qualidade do meio ambiente. Essas ações podem ser estabelecidas através da participação da escola, de universidades e de organizações não governamentais na formulação e execução de programas e atividades vinculadas à educação ambiental não formal. Além disso, a parceria entre empresas públicas e privadas e instituições educacionais no desenvolvimento de campanhas voltadas para conscientização da população também podem gerar importantes resultados.

4 CORRELAÇÃO ENTRE A CULTURA *MAKER* E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO ESCOLAR À LUZ DAS DIRETRIZES EDUCACIONAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL I

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é uma exigência do Sistema Nacional de Educação, anunciada na Constituição Federal, de 5 de outubro de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 22 de dezembro de 1996.

"A BNCC do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos. Nesse período da vida, as crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo." (BNCC, 2018, p. 58).

Em suas competências gerais números 2 e 10, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 1988), aborda a importância das atitudes que contribuem para a preservação do meio ambiente, conforme pode ser observado nas seguintes afirmações:

2. “Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.”

10. “Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.”

As questões ambientais ainda aparecem em habilidades de diferentes disciplinas, como Arte, Ciências e Matemática, ao tratar de:

(EF15AR04) Experimentar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia etc.), fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais.

(EF06MA32) Interpretar e resolver situações que envolvam dados de pesquisas sobre contextos ambientais, sustentabilidade, trânsito, consumo responsável, entre outros, apresentadas pela mídia em tabelas e em diferentes tipos de gráficos e redigir textos escritos com o objetivo de sintetizar conclusões.

(EF08CI05) Propor ações coletivas para otimizar o uso de energia elétrica em sua escola e/ou comunidade, com base na seleção de equipamentos segundo critérios de sustentabilidade (consumo de energia e eficiência energética) e hábitos de consumo responsável. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf, pág.349

4.1 ENSINO DE CIÊNCIAS

Para Freire (2014), o papel do professor não é transferir, depositar, oferecer, doar ao outro, mas desafiar o educando com que se comunica e a quem comunica, produzindo sua compreensão do que é comunicado. Levá-lo ao exercício da curiosidade convocando sua imaginação, sua intuição. Estimular sua capacidade de comparar, de se emocionar, se sentir parte do mundo de modo a perceber-se nele. Afinal, a presença no mundo não deve ser a de se adaptar a ele, mas nele se inserir.

E é como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas ideias, suas concepções (FREIRE, 2014, p.128).

Segundo Viveiro e Ruy (2013), os conhecimentos pertinentes à Educação Ambiental podem, a partir de temas relacionados com o meio ambiente e a sustentabilidade socioambiental, ser explorados de forma transversal dentro das disciplinas do currículo nos anos iniciais da escolarização e para isso, a polivalência do professor se torna um privilégio.

Se focarmos o professor polivalente que atua nos anos iniciais da escolarização, temos, em tese, uma condição privilegiada que permite abordar à temática ambiental explorando uma questão a partir de diferentes óticas, tanto com conhecimentos inerentes a cada área do conhecimento, incluindo ciências, que auxiliam na compreensão de questões, como pelo viés da transversalidade (VIVEIRO; RUY, 2013, p.2).

A BNCC, no ensino de ciências, tem por objetivo principal proporcionar aos alunos o contato com processos, práticas e procedimentos da investigação científica para que eles sejam capazes de intervir na sociedade. O documento é feito em torno de três unidades temáticas, caracterizadas pelo conjunto de habilidades.

Nos anos iniciais, as crianças já se envolvem com uma série de objetos, materiais e fenômenos em sua vivência diária e na relação com o entorno. Tais experiências são o ponto de partida para possibilitar a construção das primeiras noções sobre os materiais, seus usos e suas propriedades, bem como sobre suas interações com luz, som, calor, eletricidade e umidade, entre outros elementos. Além de prever a construção coletiva de propostas de reciclagem e reutilização de materiais, estimula-se ainda a construção de hábitos saudáveis e sustentáveis por meio da discussão acerca dos riscos associados à integridade física e à qualidade auditiva e visual. (BRASIL, 2017).

Além dos conceitos, é preciso a construção coletiva. O documento aponta que o ensino do componente deve promover situações nas quais crianças e jovens possam se envolver em todas as etapas do processo de investigação científica: observar, perguntar, analisar demandas, propor hipóteses, elaborar modelos e explicações, desenvolver, divulgar e implementar soluções para resolver problemas cotidianos, entre outras competências e habilidades a serem desenvolvidas.

Em “Ensinar Ciências fazendo ciência”, Antonio Carlos Pavão (2008) afirma que as crianças são naturalmente curiosas, sabem formular boas perguntas e gostam de atividades práticas. Para ele, trata-se, então, de aproveitar essas características, transformando as aulas de Ciências em algo emocionante e prazeroso.

Assim como proposta da Base, é preciso fornecer o desenvolvimento aos alunos de postura colaborativa, momentos de investigação e criatividade:

(EF05CI05) Construir propostas coletivas para um consumo mais consciente e criar soluções tecnológicas para o descarte adequado e a reutilização ou reciclagem de materiais consumidos na escola e/ou na vida cotidiana. (BRASIL, 2017).

Não é a falta de recursos, de uma tecnologia, mas das práticas pedagógicas, das iniciativas ao ensinar, do protagonismo dos estudantes que se fazem a prática das habilidades, assim como propõe a cultura *maker*, o “faça você mesmo”,

proporcionando e estimulando atitudes cidadãs na comunidade escolar, assim tornando-os mais críticos e aptos a tomar decisões e estabelecer julgamentos sociais ao século XXI.

4.2 PCN'S DO MEIO AMBIENTE

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram publicados em 1998. Composto por 10 cadernos (volumes) que integram o documento norteador da estrutura curricular em nível nacional, porém, sem caráter de obrigatoriedade. Os PCNs foram elaborados como um conjunto de orientações e recomendações para apoiar o trabalho docente. Em primeiro momento foram fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental e, posteriormente, para o Ensino Médio, com vistas a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

Thiesen (2008, p. 552) reconhece na escola um ambiente vivo e instrumento de acesso do sujeito à cidadania, à criatividade e à autonomia afirmando que “*esta não possui fim em si mesma e deve ser construída como processo de vivência, e não de preparação para a vida*”.

A proposta dos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais - para a Educação Ambiental, entre outros temas, é que sejam trabalhados de forma transversal entre as disciplinas.

A principal função do trabalho com o tema Meio Ambiente é contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos a decidir e a atuar na realidade socioambiental de modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, local e global. Para isso, é necessário que, mais do que informações e conceitos, a escola se proponha a trabalhar com atitudes, com formação de valores, com o ensino e a aprendizagem de habilidades e procedimentos. Esse é um grande desafio para a educação (BRASIL, 1997, p. 67-68).

Portanto, os PCN'S propõem que o tema Meio Ambiente contribua para que ao final do ensino fundamental, os alunos sejam capazes de identificar, observar, apreciar, analisar, compreender e perceber os aspectos ligados aos problemas ambientais, bem como ter postura como parte integrante da natureza, integrando, as noções básicas relacionadas ao meio ambiente.

A perspectiva ambiental nos PCNS nos oferece instrumentos para que o aluno compreenda os problemas que afetam a sua vida, a sua comunidade, o seu país e o planeta. Muitas das questões políticas, econômicas e sociais são

permeadas por elementos diretamente ligados à questão ambiental. Nesse sentido, as situações de ensino devem se organizar de forma a proporcionar oportunidades para que o aluno possa utilizar o conhecimento sobre Meio Ambiente para compreender a sua realidade e atuar sobre ela (BRASIL, 1997b).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discorrendo que o conhecimento é fundamental para despertar valores e conscientização cidadão ambiental, devemos planejar a incorporação da educação ambiental não como são os PCN's ou norte da BNCC, mas como tema importante que deve ter caráter interdisciplinar. Cabe a escola o papel de multirreferencial para incrementar uma prática educativa capaz de causar impactos e mudanças na consciência e postura dos então cidadãos e suas ações para com o meio ambiente, instruído a fazer pelo planeta o que gerações passadas não dispuseram de informações suficientes para fazê-lo. É impreterível investir em sensibilização e em atividades que agucem a vontade de transformação do mundo em que vivemos.

É irrefutável a magia que a cultura *maker* proporciona na perspectiva mobilizadora para este fim da EA, principalmente na formação crítica, protagonismo e criatividade de indivíduos em áreas de conhecimento abordadas no contexto escolar através do currículo, direta ou indiretamente com a teoria em sala, que pode partir da construção de uma maquete com materiais reutilizados, por exemplo.

Neste sentido, foi traçada a história para a cultura *maker* e sua relação com a educação, dispendo uma significativa contribuição para o desenvolvimento de uma sociedade com engajamento social e do desenvolvimento da cidadania.

A cultura *maker* possui ingredientes requeridos para a abordagem das questões socioambientais nas escolas, possibilitando a reflexão através das práticas, do que está sendo realizado, proposto pelas leis educacionais e do caminho do conhecimento que estão construindo.

REFERÊNCIAS

BRANCALIONE, L. **Educação Ambiental**: refletindo sobre aspectos históricos, legais e sua importância no contexto social, v. 11, n. 23, p. 3-10, 2016.

BRASIL. Lei da Política Nacional de Educação Ambiental. Lei nº. 9.795/1999. Poder Legislativo, Brasília, DF, 27 abr. 1999.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

HENDEGS, A. S. Conceitos de Educação Ambiental. **EcoDebate**, 2016. Disponível em: <https://www.ecodebate.com.br/2016/08/18/conceitos-de-educacao-ambiental-artigo-deantonio-silvio-hendges/>. Acesso em: 12 mai. 2021.

JACOBI, P. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade 2003. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/24231/000598931.pdf>. Acesso em: 11 mai. 2021.

JACOBI, P. **Educação Ambiental**: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/ZV6sVmKTydvnKVNrqshspWH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 mai. 2021.

MOUTINHO A. T.; RODRIGUES D. C. G. A. **Eco Oficinas**: uma proposta para a reutilização de materiais descartados na escola. **Educação, artes e inclusão**, v. 12, n. 189, p. 2-27, 2016.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. **Meio Ambiente**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/meioambiente.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2021.

PAVÃO, AC, and FREITAS, D., orgs. **Quanta ciência há no ensino de ciências** [online]. São Carlos: EdUFSCar, 2008. 332 p. ISBN 978-85-76000-362-5. Available from SCIELO Books. Disponível em: https://www.google.com/books/edition/Quanta_ci%C3%Aancia_h%C3%A1_no_ensino_de_ci%C3%Aancia/0XKOBAAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1&printsec=frontcover. Acesso em: 25 mai. 2021.

REFLEXÃO E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL: DISCUTINDO O CONSUMO E A GERAÇÃO DE RESÍDUOS/Juscelino Dourado, Fernanda Belizário, (org.). – São Paulo: Oficina de textos, 2012.
Vários autores

VINÍCIUS, M. V. **A cultura Maker em prol da inovação: boas práticas voltadas a sistemas educacionais**. 2017. 24 f. Dissertação - Engenharia de Materiais na Universidade Federal de Santa Catarina, 2017.

A CULTURA CORPORAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA VISÃO TRANSDISCIPLINAR

Antônio Do Nascimento Alves
Livia Poliana Santana Cavalcante
Elisângela Araújo Silva

RESUMO

Este trabalho tem como propósito alcançar uma unidade transitória entre a Educação Física e as demais disciplinas na escola; através de projetos que propiciem um diálogo comum entre os docentes. Assim, pesquisamos sobre o tema Cultura Corporal na educação Física: uma visão transdisciplinar, com a finalidade de entender as ações na área de Educação Física que possam intervir de maneira eficaz para a elaboração de projetos no sistema Transdisciplinar nas escolas do Município de Campina Grande. Desse modo, com as aulas de Educação Física e a Cultura Corporal do movimento, deseja-se contribuir ainda mais com o ensino aprendizagem dos alunos. O trabalho foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica e o método hipotético dedutivo, que tem como objetivo principal nos proporcionar uma reflexão em como a Educação Física pode ser melhor agregada ao sistema escolar, principiando que ela se faz fundamental para a formação da criança e do adolescente. Esse é um dos motivos e vantagens que esta disciplina tem em seu conteúdo e favorece ao modelo de ensinar na perspectiva transdisciplinar. Finalizando, percebe-se que a pesquisa feita através de livros, textos científicos e acadêmicos nos levou a entender o quanto é fundamental a participação de todos os professores envolvidos para a escola em projetos: Interdisciplinares, Multidisciplinares e Transdisciplinares. O mais importante é, que por meio de qualquer estratégia que se possa utilizar, consiga-se alcançar a capacidade de tornar o aluno um ser crítico e melhor.

Palavras-chave: Educação Física. Transdisciplinaridade. Interdisciplinaridade. Multidisciplinaridade.

ABSTRACT

The purpose of this work to achieve a transitional unity between Physical Education and the other subjects at school, through projects that provide a common dialogue between teachers, we seek to research on the theme of Body Culture in Physical Education: a transdisciplinary view, with the purpose to understand the actions in the area of Physical Education that can intervene effectively for the elaboration of projects in the Transdisciplinary system in the schools of the Municipality of Campina Grande, thus, with the Physical Education classes and the Body Culture of the movement, it is desired contribute even more to students' teaching - learning. The work was carried out through bibliographic research and the hypothetical deductive method that has as main objective to provide us with a reflection on how Physical Education can be better added to the school system, beginning that it is fundamental for the formation of children and adolescents This is one of the reasons and advantages that this discipline has in its content and that favors the teaching model in a transdisciplinary perspective. Finally, it is clear that all the research done through books, scientific and academic texts led us to understand how fundamental the

participation of all teachers involved for the school in projects is: Interdisciplinary, Multidisciplinary and Transdisciplinary. The most important thing is that through any strategy that can be used, it is possible to achieve the ability to make the student a critical and better being.

Keywords: Physic Education. Transdisciplinary. Interdisciplinary. Multidisciplinary.

1 INTRODUÇÃO

Nosso tema surgiu a partir de uma inquietação que nos estimulou a questionar o porquê de as disciplinas serem tão individualizadas no interior das escolas. Nesse meio tempo, nos sentimos motivados a desenvolver um trabalho que envolvesse a atuação da Educação Física escolar no sistema transdisciplinar.

Desse modo, esse trabalho pretende de maneira direta informar sobre leis que foram fundamentais na sistematização da educação do país, os estudos e a importância do tema transdisciplinar na educação e na escola.

A princípio, queremos discutir as possibilidades que existem na área de Educação Física, que proporcionem uma atitude transdisciplinar, tal qual a maneira em que essas aulas possam interagir e ao mesmo tempo impulsionem uma melhor relação entre as disciplinas.

Para nossa prática, vamos apresentar a cultura corporal do movimento como alternativa para as aplicabilidades das ações transdisciplinares nas aulas de Educação Física, esse será o principal ponto de partida desta pesquisa disciplinar, que conduzirá a formação integral dos alunos; para tanto, formalizaremos nossa aplicabilidade com um modelo de sequência didática específica para essa matéria.

Nos pontos que norteiam esta pesquisa, discutiremos um pouco da história da educação no Brasil, a escolarização da Educação Física, nos estudos e congressos sobre o tema da transdisciplinaridade; debateremos sobre a Educação Física na educação e gestos para o aprender. Neste ponto, trataremos das intervenções através dos jogos e brincadeiras principalmente nas séries iniciais, como forma de ensino para a aprendizagem do aluno numa ação transdisciplinar.

Por fim, falaremos sobre a pedagogia da cultura corporal para a formação do aluno, além de dialogarmos sobre a educação Física escolar e a transdisciplinaridade, e o quanto essa disciplina pode contribuir para que a atitude transdisciplinar seja possível.

2 ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E A TRANSDISCIPLINARIDADE

A política educacional do nosso país passa por uma mudança sistêmica em seu funcionamento a cada período histórico-social, e, geralmente, isso pode ocorrer de acordo com a necessidade da sociedade; e é por esse motivo que o sistema educacional tem intervenção do governo, que contrata especialistas da área educacional para analisar de acordo com as mudanças sociais qual será a melhor estrutura curricular que preencha as lacunas encontradas no sistema nacional de educação.

Todavia, é na escola que toda e qualquer mudança na educação vai ser validada ou não, porque ela serve como laboratório para os governantes perceberem se suas ideias foram compreendidas e aceitas pela sociedade. Para Meksenas, (2007, p.44) “Na prática a vinculação Estado e Educação se dá através da escola, pois é por meio desta instituição que o estado consegue exercer controle efetivo sobre os indivíduos.”

Com base nesse raciocínio, concordamos que a escola é um meio de reprodução de ideias vinculadas a um currículo oculto pré-determinado e elaborado para integrar o indivíduo a sociedade tornando-o capaz de obedecer às normas para que conseqüentemente ele possa interagir em grupo. Essas questões estão contidas nas entrelinhas da constituição e na legislação educacional, entretanto houve uma evolução necessária na educação a partir das Leis de Diretrizes e Base da educação LDB 4.024/61 e 5.692/71; essas leis foram as primeiras a organizar o sistema de ensino e a divulgar possibilidades para um currículo flexível com as disciplinas, interagindo e proporcionando algo diferente em termos de ensino do conhecimento dentro da escola. Segundo Nagle, (1973, p.22):

É preciso considerar, neste caso, que a lei nº 4.024/61 fixa pela primeira vez, as diretrizes e bases da educação nacional, criando o órgão normativo superior, o Conselho Federal de Educação e os órgãos normativos estaduais, os Conselhos Estaduais de Educação. Esse fato de existirem duas entidades legisladoras, uma no âmbito nacional e a outra no âmbito estadual, já revela a intenção de descentralizar a elaboração do disciplinamento da educação escolar e, conseqüentemente, a possibilidade de orientação diversificadora, de origem regional.

A lei citada dá as primeiras diretrizes ao que pode-se falar sobre organização educacional no Brasil, principalmente na sistematização dos órgãos competentes

em suas diferentes atribuições, no entanto, vamos considerar também a lei 5.692/71, porque ela prepara a organização do ensino de 1º e 2º graus, muda o currículo e também instrui como supostamente o professor deveria atuar em sala segundo a tendência da escola de formação geral ou de formação profissional, ou seja, foram novas adequações que o sistema de ensino teve para se adaptar às recentes diretrizes que mudou a educação rígida para uma educação mais globalizada.

Para Nagle, (1973, p.24):

Até o momento, foram apresentadas duas das principais consequências que resultaram do aparecimento da lei nº 5.692/71. A primeira refere-se à estruturação de um sistema escolar no Brasil, com fortes traços de natureza democrática, desde que se considere a eliminação de barreiras escolares e sociais que o sistema anterior propunha aos alunos. Esta deve ser percebida como a consequência mais importante desta lei, inclusive porque é mais abrangente. A segunda refere-se aos caminhos escolhidos para realizar os princípios da descentralização e da diversificação, que permitiram uma adequada distribuição de responsabilidade também quanto ao aspecto normativo. Resultado disso foi o desaparecimento de modelos únicos. Os princípios da descentralização e da diversificação definem duas importantes coordenadas do sistema escolar, e podem ser concebidos como a matriz de outro princípio, o da elasticidade que, por sua vez, desdobra-se em dois outros o da flexibilidade e o da atualização.

Percebe-se que há diferença entre as duas leis citadas, notadamente a lei 4.024/61 apesar de ser a primeira a organizar o sistema educacional, não teve muita preocupação com o ensino básico das escolas públicas, todavia, demonstrou inclinar-se para o setor privado privilegiando os filhos da elite; de maneira diferente a lei 5.692/71, concentra-se na organização do ensino público nos graus básico e superior e favorece a formação de professores em seu nível de atuação com formação superior a partir do 1º grau que caracterizava do 1º ano ao 9º ano.

Compreendemos que a partir dessa lei começamos a perceber que o professor mais preparado pode desenvolver um ensino mais humanizado, com mais diálogo além de transformar o aprendiz em um cidadão mais tolerante e participativo no meio em que vive.

De acordo com a lei 5.692/71, art.29. A formação de professores e especialistas para o ensino de primeiro e segundo graus será feita em níveis que se elevam progressivamente, ajustando-se as diferenças culturais de cada região do país, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e as fases do desenvolvimento do educando. Art.30. Exigir-se-á como formação

mínima para o exercício do magistério: a) no ensino de primeiro grau, da 1ª a 4ª séries, habilitação específica de 2º grau; b) no ensino de 1º grau, 1ª a 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1ª grau, obtida em curso de curta duração) em todo ensino de 1ª e 2ª graus, habilitação específica em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena. (BRASIL. 1972, p.20).

A lei 5.692/71 usa termos como: diversificação e descentralização, para nós, isso significa mais liberdade de ensino, diálogo aberto entre os professores, início da democratização da escola mesmo de forma tímida; mas esses fatos indicam uma mudança de paradigma educacional, nessa lei há possibilidade de uma educação mais plural. Pluralidade é uma das subjetividades contida nos artigos que mencionam a estrutura e um sistema de ensino mais amplo, contextualizado, democrático, dentro de um currículo que possibilita aos recentes professores das escolas básicas do Brasil desenvolverem projetos que facilitassem a relação entre as áreas de ensino.

Podemos dizer que a partir daí, a interdisciplinaridade passou a ser uma nova estratégia de ensino que modificou o modo da escola organizar o conteúdo, favorecendo temas comuns a todas as disciplinas. Segundo os PCN (1999, p.88) “A interdisciplinaridade deve ir além da mera justaposição de disciplinas e, ao mesmo tempo, evitar a diluição dela em generalidades.” Essa alternativa de ensino, implica uma nova forma de desenvolver o aprendizado, um conhecimento que pode ser investigado por várias disciplinas, diferente do ensino tradicional rígido de tempos atrás, no qual as disciplinas atuavam independentes como se competissem entre si, como se uma área fosse mais importante que a outra, quase uma competição, em outras palavras, a modernização do ensino provocou pesquisas e estudos e novas formas de desenvolver a aprendizagem no ambiente escolar.

Hoje é comum escutar termos como interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e pluridisciplinaridade dentro das escolas públicas de ensino básico, bem como já se potencializa muitos projetos nessas linhas que oportuniza aos professores obterem um olhar diferente sobre o ensino aprendizagem através de um aprendizado que não é particularizado, mas global, o que possibilita ao aprendiz ter uma percepção de que o mesmo conhecimento pode transitar dentro do universo das disciplinas e ser investigado por cada uma delas.

Propositalmente vamos indagar sobre o termo “Transdisciplinaridade” neste momento, pois ele encabeçará toda a nossa discussão. Contudo, apropriando-se

desse termo, nos arriscaremos a dizer que “transdisciplinaridade” é algo que ultrapassa o limite do que se pode perceber, no entanto, essa nossa definição não finda a etimologia desta palavra pois ela tem um sentido geral. De acordo com Antônio, Apud Nicolescu, (2002, p.11),

A transdisciplinaridade como o prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento. (...) A disciplinaridade, a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade são as quatro flechas de um único e mesmo arco: o do conhecimento.

A priori, o movimento transdisciplinar começou internacionalmente com vários cursos divulgando o tema que se trata de um movimento dentro da educação relativamente recente e que chama muito atenção, porque é uma maneira completamente diferente de interpretar o objeto de estudo como também de perceber o próprio ser humano. Sabe-se que as universidades no Brasil estão se organizando em grupos de estudos e desenvolvendo vários temas voltados para a transdisciplinaridade, inclusive a UFPB (Universidade Federal da Paraíba), no período de 15 a 22 de julho de 2019, promoveu o primeiro seminário Ibérico americano: Disciplinaridade e transdisciplinaridade na pesquisa do semiário brasileiro. (print.UFPB,14/06/2020).

A transdisciplinaridade, palavra difícil de ser definida porque tem vários significados, motivo de muitos seminários internacionais. Para Melo, et al. (2002, p.11)

Em 1986 foi elaborado o primeiro documento internacional que faz referências explícitas a transdisciplinaridade: A declaração de Veneza, comunicado final do colóquio “A ciência Diante das Fronteiras do conhecimento” organizado pela UNESCO, em Veneza. Em 1991, realizou-se o primeiro congresso internacional que traz no título a palavra transdisciplinaridade: Ciência e tradição: Perspectivas transdisciplinares para o século XXI, organizado pela UNESCO, em Paris, que deu origem a um comunicado final que indica explicitamente a necessidade de uma nova abordagem científica e cultural: a transdisciplinaridade. Em 1994, no I congresso Mundial da transdisciplinaridade, foi formulada a carta da transdisciplinaridade. Em 1996 foi publicado o Relatório para a UNESCO da comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, elaborado por Jaques Delors, com a definição dos 4 pilares para a educação do séculos XXI (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a fazer juntos, aprender a ser) que, acrescidos dos dois pilares complementares (aprender a participar e aprender a antecipar) Formulados em documento em documento elaborado por um grupo de participantes da conferência internacional de transdisciplinaridade: Joint Problema Solving Among Science, Technology and society,

Zurique-2000, também se constituem em elementos norteadores para o exercício efetivo da transdisciplinaridade.

Todos esses encontros para discutir o tema transdisciplinar na educação que a propósito, segundo as fontes de pesquisa, essa palavra foi usada pela primeira vez por Piaget no primeiro seminário na universidade de Nice na França em 1970, e despertou nos estudiosos da área de educação no mundo, um olhar diferente para um estudo que transcende a forma de ver o planeta e tudo que nele existe.

Aqui no Brasil, os estudiosos sobre o tema iniciaram pesquisas partir de grupos como; “O GRECOM (UFRN-Natal), o COMPLEXUS (PUC-São Paulo), o NET (Universidade Guararapes-Recife), o RECOM (UESBE-Vitória da Conquista), o GETC (CEFET-RN-Natal) e o centro de Educação Transdisciplinar CETRANS criado em 1998”, todos eles se organizaram para desenvolver trabalhos na perspectiva transdisciplinar.

Não obstante, para darmos seguimento a esse assunto nas próximas discussões, o relacionaremos com a disciplina de educação física e concluiremos proferindo que a proposta da transdisciplinaridade é uma alternativa muito importante no desenvolvimento das estratégias de ensino e aprendizagem.

3 A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO: AÇÕES E GESTOS PARA O APRENDER

A Educação Física de vez em quando é motivo de debates no ambiente escolar, porque ela transita em várias áreas como: Educação, Saúde e academias; essas possibilidades da atuação tem confundido a sua real função na escola, entre diretores, professores, alunos e pais, por compreenderem que a educação física é uma simples atividade que complementa o currículo, isto, talvez seja uma dúvida histórica entre esses personagens, embora, essa dialética convém como argumento para o questionamento que existe entre os leigos e na própria instituição educacional, sobre qual é a real função da educação física no ambiente escolar.

A nossa resposta nesse sentido é afirmar que independente de qualquer tendência a qual ela pertença, nos mostrará que ela é, e sempre será educação. Pois, em qualquer seguimento que ela se encontre, estará sempre transformando e melhorando a capacidade do homem e de seu caráter na sua relação com o outro; é por esse motivo que não se pode dizer o que é educação física apenas finalizando o seu conceito.

Esses entendimentos nos levam a fazer uma provocação com a seguinte pergunta, o que é Educação Física Escolar? Para Soares, et al (1992, p.49 - 50),

O conhecimento tratado na escola é colocado dentro de um quadro de referências filosóficas, científicas, políticas e culturais. [...]. Algumas respostas carecem de uma teorização mais ampla sobre os fundamentos da educação física escolar, como por exemplo: a) Educação Física é educação por meio de atividades corporais; b) Educação Física é educação por meio dos movimentos; c) Educação Física é esporte de rendimento; e) Educação Física é educação sobre o movimento.

Como vimos, realmente é difícil entender o significado filosófico da educação física na escola, porque ela não tem uma única definição, no entanto, nossa intenção não é ter um conceito exato do que seja essa disciplina, e sim nos interessa pontuar sua importância na formação da criança e dos jovens, pois esta é uma disciplina que promove educação para a transformação e formação de um indivíduo melhor. Podemos ver o quanto essa disciplina é importante na escola, tanto é, que é mencionada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação que enfatiza sua obrigatoriedade desde o ensino infantil até o ensino médio.

Na fala de Stallivieri, (2017, p.6-7),

A primeira lei de Diretrizes e Bases da Educação, n.º 4.024/1961, defende a obrigatoriedade da Educação Física no ensino fundamental e médio. [...]. Algum tempo depois, o termo “obrigatório” volta a ser mencionado na lei n.º 10.793/2003, que altera a redação da LDB n.º 9.394/96, ficando assim redigida: art.26, inciso 3.º A educação física, integrada a proposta pedagógica da escola, é componente curricular **obrigatório** da educação básica. [...].

Perceber que a própria LDB garante a prática da atividade física como um direito das crianças e jovens no período escolar, demonstra o quanto esse conhecimento é fundamental e contribui de fato para o desenvolvimento integral do ser. É importante lembrar que a educação física não é apenas uma atividade complementar dentro da escola, que serve apenas para os alunos se divertirem. Acreditamos que, sua atuação na escola vai muito mais além do previsível, o que tratamos como previsível é a percepção de que educação física escolar não seja apenas sinônimo de prática de esporte na escola sua razão de atuação vai muito mais além.

A educação física escolar é pedagógica, o seu conteúdo está dentro do ambiente escolar relacionando-se com todas as disciplinas e esse conteúdo generalizado contribui para que a criança desenvolva sua capacidade física,

intelectual e social, desse modo, educação física é educação. De acordo com Sobral, (2010, p.14).” Nessa perspectiva, compreendemos que falar de educação e, é forçosamente falar de educação física”. Em suma, Sobral afirma o que dissemos sobre a educação física em todo seu sentido subjetivo e filosófico que essa área possa ter dentro de suas diversas interpretações já mencionadas.

Mas, o mais relevante é a materialização desses sentidos intrínsecos a essa disciplina, por exemplo, quando percebemos toda movimentação corporal de uma criança ao brincar de maneira coordenada seguindo as normas e estratégias das brincadeiras, avaliamos aí um completo ato de educação, porque automaticamente essa criança ou adolescente estará mudando o seu nível de experiência corporal e ao mesmo tempo cognitiva.

Pode-se dizer que quando uma criança projeta em sua mente a representação de uma família ao brincar de casinha, ela estará organizando seus pensamentos e começando a entender regras de convívio que anteriormente não lhe era percebido antes do aprender brincando dentro do ambiente escolar, pois nesse ambiente, ela consegue se realizar e formar suas convicções de mundo, porque quando a criança está brincando, está se educando e reproduzindo conhecimento, imaginação, companheirismo e acima de tudo o seu caráter.

Pela oportunidade de vivenciar brincadeiras imaginativas e criadas por elas mesmas, as crianças podem acionar seus pensamentos para a resolução de problemas que lhes são importantes e significativos. Propiciando a brincadeira, portanto, cria-se um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos. (REFERÊNCIA CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL. 2009, p.179)

Utilizando o ato de brincar como exemplo em nosso discurso, já que nossa dialética está centrada no ensino fundamental I, levando em conta que talvez seja nesse nível de ensino que a educação física com suas ações seja melhor percebida e compreendida na escola, pois como já foi dito nesse estágio de ensino há uma grande colaboração entre todos os professores com projetos durante o ano, que demonstra uma prática de ensino com interversões interdisciplinares e até transdisciplinares.

É o caso do jargão “brincadeira” que é objeto de ensino tanto do professor de educação física, quanto de pedagogos dentro da sala de aula, assim dizemos que a aprendizagem da criança através da brincadeira permite que ela tenha toda

liberdade para aprender. Sendo assim, se a brincadeira está contida na educação física e aqui em todo nosso discurso afirmamos que a brincadeira é um meio para educar, podemos, todavia, concordar indiscutivelmente de que educação física é fundamental dentro da escola para a criança desenvolver suas necessidades de desenvolvimento psicomotor através da ludicidade. Segundo Marinho apud Froebel (1981, p.79)

O jogar, o jogo constitui o mais alto grau de desenvolvimento da criança durante essa época, porque o jogo é manifestação espontânea do interno, imediatamente provocada por uma necessidade do interior mesmo. O jogo é o mais puro e espiritual produto desta fase do crescimento humano. E ao mesmo tempo modelo e reprodução da vida total, da íntima e misteriosa vida da natureza no homem e em todas as coisas. Por isso engendra alegria, liberdade, contentamento e paz, harmonia com o mundo.

Além de tudo que já foi dito por Marinho sobre o jogo, nota-se que esse tema é também muito subjetivo e alvo de muitas interpretações; antes de seguirmos esse diálogo em outras vias, vamos falar um pouco mais da brincadeira ou do jogo já que são sinônimos, e, entendendo que brincando tudo torna-se mágico, coisa que só a criança que éramos podia sentir, porém ao nos tornamos adultos nunca mais podemos acessar o mundo paralelo da imaginação.

Por isso, dizemos que, o ato de brincar é sair do mundo pragmático do adulto para transitar nas possibilidades do mundo do faz de conta, onde tudo é possível em que os pensamentos são frutos da pura imaginação e o conhecimento adquirido pela criança ainda não está impregnado da racionalização do adulto e é, por isso mesmo, que ela consegue aprender de tudo que lhe seja ensinado.

Segundo Bertoldo & Dullius (2011, p. 251) “a criança quando brinca, joga, recreia, opera uma série de significados de ações praticadas por ela, o que faz desenvolver sua vontade e, ao mesmo tempo, aprende a tornar-se consciente das suas escolhas e decisões e da existência de regras”. É justamente essa a forma de aprendizagem de múltiplas situações e ações proporcionado pelo ato do jogo ou do brincar pertencente as aulas de educação física ou do modo lúdico de ensinar das pedagogas em sala de aula, que podemos ver acontecer na escola, no ensino das séries iniciais um grande pacto em torno dos professores que trabalham unidos, isso faz com que a criança aprenda de várias formas, portanto, exige que os componentes curriculares e os professores estejam além da disciplina isolada e sempre unidos para desenvolverem projetos.

Tratando de projetos, afirmamos que a disciplina de educação física se encaixa em qualquer situação promovida pela escola, porque sem querer tomar partido, afirmamos que as aulas de educação física escolar protagonizam um dos momentos mais esperados pelas crianças, isso ocorre por causa do seu conteúdo, que lhes permite completa liberdade de movimento e autonomia para que elas sejam o que realmente são.

Para a BNCC (2017, p.173), a proposta curricular da Paraíba na área de Educação Física foi desenvolvida da seguinte forma:

CICLOS: 1º ciclo: 1º e 2º Anos, unidade temáticas – BRINCADEIRAS E JOGOS: Brincadeiras e Jogos presentes no contexto comunitário e regional-ESPORTES: Esporte de marca e precisão-GINÁSTICAS: Geral – DANÇAS: Danças do contexto comunitário e regional – LUTAS. 2º ciclo: 3º e 4º Anos, Unidade temáticas – JOGOS E BRINCADEIRAS: Brincadeiras e Jogos populares do Brasil e do mundo; e de matriz indígenas e africana – ESPORTES: Esportes de marca e de precisão – GINÁSTICAS: Ginástica geral – DANÇAS: Danças do Brasil e do mundo; e de matriz indígena e africana – LUTAS: Lutas do contexto comunitário e regional; e de matriz indígena e africana.

O conteúdo da educação física na proposta da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) para o ensino fundamental I na Paraíba demonstra um grande avanço em relação aos PCNs da área, que colocava todo o bloco de conteúdo sem dividi-los em ciclos. Na organização feita pela BNCC os conteúdos das séries iniciais, os quais estamos tratando são selecionados facilitando sua aplicação na prática e proporcionando uma melhor percepção do currículo, dando a essa nova forma de organização sistematizada um modelo de atuação da educação física que facilita o trabalho das propostas elaboradas para cada ciclo sem confundir a temática atribuída aos seus receptíveis níveis de ensino.

Desse modo, o currículo aqui apresentado foi elaborado após ampla discussão e consideração dos diversos fatores ligados ao processo de ensino-aprendizagem da Educação Física nas Escolas sobre as responsabilidades do Estado da Paraíba, tendo como parâmetro e alicerce a Base Curricular Nacional (BNCC). A referida discussão levou em conta, a BNCC – e sem prejuízo dela – os pressupostos teóricos atuais relativo ao referido componente curricular para o Ensino Fundamental, bem como outros fatores relevantes, tais como: 1) O contexto histórico – social paraibana; 2) Os componentes curriculares já propostos por outros Estados – por se tratar do ensino fundamental – adaptados à realidade regional; 3) A faixa etária e o desenvolvimento biopsicossocial dos alunos da rede; e 4) Os recursos materiais livros, equipamentos para a prática, etc. (BNCC, 2017, p.168).

Ficamos entusiasmados com esse avanço que é muito importante, porque a organização dessa disciplina permite que ela contribua ainda mais com a multiculturalidade desenvolvida na escola, levando em conta que, a finalidade desse conhecimento da cultura corporal é permanecer sempre oferecendo as nossas crianças e jovens uma aprendizagem onde o professor é apenas um facilitador, permitindo a eles que sejam de fato protagonistas do seu desenvolvimento físico e intelectual.

Pertinente a escola, essa disciplina estará sempre ao dispor para contribuir com o maior objetivo dessa instituição, que é proporcionar a toda criança o direito de aprender e poder se realizar como pessoa no seu convívio e no meio social.

4 A PEDAGOGIA DA CULTURA CORPORAL E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DO ALUNO

O nosso diálogo inicia-se de forma bem particular proferindo que cultura são costumes da manifestação desenvolvida por um povo, portanto ela é representada de várias maneiras de acordo com o grupo social, o espaço geográfico e com as tradições de cada povo. A definição de cultura segundo Ferreira. (2008, p.137) [...] 2.” O conjunto das tradições, das crenças, das manifestações artísticas e intelectuais de um país, de um povo ou de uma época”.

Partindo desse conceito formal sobre o que é cultura, iremos nos deter em especial sobre a pedagogia da cultura corporal e sua contribuição para a formação do aluno dentro da escola infantil e do fundamental I, que será nossa primeira intenção. Em face de um dos vários significados do que é cultura, precisamos também exemplificar o significado do que é cultura corporal ou cultura corporal do movimento. Segundo Soares et. al. (1988, p.62),

A educação física é uma disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada aqui de cultura corporal. Ela será configurada com temas ou formas de atividades, particularidade corporais, com as nomeadas anteriormente: Jogo, esporte, ginástica, dança, ou outras, que constitui seu conteúdo.

Pelo que apreendemos, a educação física escolar se apodera de um conjunto de conhecimento representado pelo jogo, esporte, ginástica, dança, estes elementos denominados como cultura corporal, que dentro da escola tornam-se o principal conteúdo para organizar os movimentos desordenados de muitas crianças, que só começam a ter liberdade do ato de se movimentarem livremente quando chegam à

escola. Em alguns casos, isso deve ocorrer por vários motivos, entre eles, por exemplo: a falta de espaço onde moram, a grande influência dos jogos eletrônicos, dos programas de televisão, o sedentarismo, ou o cuidado dos pais para que a criança não se machuque; etc.

Dessa maneira, afirmamos indubitavelmente que a motricidade do corpo humano é um dos meios mais importantes que o ser humano utiliza para se comunicar. Para González & Fensterseifer (2008, p.267) “O corpo é uma “casa” cheia de linguagens – vozes, sorrisos, sensualidade, gênero, raça, e etnia – no sentido de que marcas vivas, significantes, mutáveis, temporais, históricas.” A comparação do corpo a uma “casa” nos lembra que o corpo é interpretado de acordo com cada cultura, porém independente disso ele é uma unidade composta por partes que Inter – relacionam com os meios interno e externo, por isso se diz que “o corpo fala.”

Contudo para nós a linguagem corporal antecede a fala como forma de comunicação a ser recrutada pelo ser humano, ao nascer ele utiliza o seu corpo para interagir com o meio e com seus semelhantes, a primeira comunicação da criança com o adulto é através de seu corpo.

Nossos ancestrais se utilizavam do corpo como instrumento de trabalho para transformação do meio natural e de ensino das tradições para os jovens, ou seja, a cultura do corpo antecede a própria cultura da sociedade de classe na escola atual, os meninos (as) se apropriam da cultura corporal que é representada pelos jogos, o esporte, a ginástica, a dança, tudo isso são meios lúdicos e educativos que desenvolvem a comunicação corporal e a sociabilidade entre eles; na infância adoram a prática dos movimentos naturais: andar, pular, rolar, correr, empurrar, agachar; etc.

Para Silva & Dullius (2008, p.32) “O movimento é a forma como nos revelamos, nos expressamos e como nos relacionamos com o outro e com o mundo.” No ambiente educativo além do movimento ser uma forma de se expressar, de se relacionar como diz Silva (2008), acrescentamos que no caso da criança entre os 5 e aos 7 anos adiante, já começam a perceber o seu corpo com mais definição, ela deve explorar sua motricidade mais intensamente, porque o ato motriz promove o domínio corporal e um controle psicológico importante para os mesmos terem êxitos em outras atividades e na relação com os coleguinhas de sala e com os demais no dia - dia, ainda mais eles tem uma grande necessidade de explorar o seu

corpo por meio dos movimentos globalizados, quer dizer que quando a criança brinca de pega – pega ela não movimenta uma única parte do seu corpo, movimenta todo o seu corpo livremente.

Por esse motivo, defendemos que as aulas de educação física devem ser “abertas” principalmente no ensino infantil e no fundamental I, por se tratar mais de ludicidade, sendo assim, não precisa da intervenção constante do professor, pois muitas crianças já trazem uma bagagem corporal muito boa, e as que tem dificuldades motrizes acabam aprendendo com as mais experientes. Dizemos que a função do professor é intermediar e orientar as atividades, sempre atuando com aulas que permitam as crianças fazerem o que gostam que é aprender a movimentar-se ludicamente. Para Laging (1986, p.11), “uma concepção de ensino aberta baseia-se na ideia de propiciar ao aluno possibilidades de decidir junto, importando a proporção das possibilidades de decisão no “grau de abertura” do ensino de Educação Física.”

É necessário entender que tudo o que falamos sobre o movimento ou cultura do movimento é uma tentativa de neste diálogo, mostrar uma educação física não propensa ao se apropriar de uma tendência que seja esportista com visão de competição em busca de troféus e medalhas, para colocar nas estantes das escolas, ou também voltada a aquisição da mera aptidão física, porque percebemos que no trato com a criança, essas questões não podem ser impostas.

Pois descaracteriza a naturalidade do aprender da criança, não estamos dizendo que não possa ter competição ou melhora da aptidão física da criança, só defendemos que se a criança participa de um jogo de combate, por exemplo: “cabo de guerra,” nesta atividade, ela desenvolve seu ímpeto de competição e ao mesmo tempo melhora sua condição física, tudo isso brincando, sem ser excluída por não ser um bom jogador (a), neste caso não precisa ter talento, só basta querer brincar.

De acordo com Priore, (2000, p. 243). “Os jogos e as brincadeiras estimulam a criatividade ao mesmo tempo em que contribuem para a formação do caráter integral da criança.” Entendemos que o jogo, as brincadeiras, variadas entre outros, contribuem para preencher toda a necessidade corporal e intelectual da criança nesse estágio de desenvolvimento, portanto tudo isso deve estar presente no plano de curso da educação física escolar.

Agora, vamos comentar sobre a diferença ideológica que há no trato da cultura corporal entre as séries iniciais, no fundamental II e no ensino médio, essa

comparação é importante para entendermos como a educação física muda seu sentido de atuação de acordo com os interesses da escola, sendo ela particular ou Pública, desde o início de nosso raciocínio estamos falando de uma atuação da educação física com um conteúdo que alcance a formação da criança.

No entanto, no caso do fundamental II e do ensino médio, essa formação também vai acontecer, porém não tão intensamente, talvez por causa da especificidade do próprio conteúdo que privilegia a prática esportiva e as vezes ocorre de alguns adolescentes se negarem a participar das atividades esportivas de quadra por não terem talento técnico em tal esporte, sendo assim, são excluídos e em outros casos os que tem talento técnico são preparado para não perderem nas competições e isso pode influenciar na maturação tanto física, como psicológica dos jovens.

Achamos que a educação física tende mais para uma abordagem competitiva nestes estágios de formação e vai se apropriar muito mais do esporte “na” escola que traz seus “vícios” e normas de competição para o interior da escola, deixando de lado muitas das possibilidades da educação física e da cultura corporal que são utilizadas nas séries anteriores. Portanto, para Soares, et. al. (1992, p.70),

O esporte, como prática social que institucionaliza temas lúdicos da cultura corporal, se projeta numa dimensão complexa de fenômeno que envolve códigos, sentidos e significados da sociedade que o cria e o prática. Por isso, deve ser analisado nos seus variados aspectos, para determinar a forma em que deve ser abordado pedagogicamente no sentido de esporte “da” escola e não como esporte “na” escola.

Para nós, como já foi dito, essa maneira de trabalhar o esporte na instituição de ensino torna-se excludente e tira dos adolescentes o direito de vivenciar a cultura corporal pelos motivos já elencados, evidente que há outros motivos, mas estes são os mais importantes. Defendemos que nas escolas públicas em toda sua dimensão de ensino, nas aulas de educação física os alunos possam ter acesso a todo conteúdo da cultura corporal e possam escolher com diálogo junto ao professor o que eles mais gostam.

No caso do esporte “da” escola o que importa é a participação de todos, ao contrário do outro modelo, que o professor com um apito no pescoço se torna um “técnico” e os alunos “atletas” sendo a função exclusiva formar equipes para representar as escolas que desejam encher suas estantes de troféus e aparecer no

cenário social como destaque, desfigurando totalmente a função da educação física na escola.

A expectativa da educação física escolar, que tem como objeto a reflexão sobre a cultura corporal, contribui para a formação dos interesses de classes das camadas populares, na medida em que desenvolve uma reflexão pedagógica sobre os valores como solidariedade substituindo individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com apropriação, sobre tudo enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos – a emancipação - ,negando a dominação e submissão do homem pelo o homem. (SOARES et. al. 1992, p. 40).

Para Soares, a educação física e a cultura corporal têm toda essa conotação formativa, isso só mostra que nós estamos certos, quando dizemos que a função da educação física é contribuir para formar o homem com uma concepção geral de mundo. Finalizando nosso discurso nessa perspectiva, dizemos que na escola independente do grau de ensino, das dificuldades de espaço, da falta de material, ou mesmo do interesse do aluno, a educação física e a cultura corporal são direito de todos.

5 A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A TRANSDISCIPLINARIDADE

A educação física desde sua escolarização no Brasil que sucedeu-se nos anos de 1824, conhecida antes como ginástica escolar, passou por processo de estudos e mudanças para se adequar as necessidades do público alvo que sempre foram as crianças e os jovens, esse conhecimento tem várias concepções de ensino que norteiam a atuação no interior da escola, mas sendo coerente com nosso pensamento, vamos nos posicionar propositadamente em defesa da educação física pedagógica, por ela se aproximar muito dos ideais da escola, que por meio de um olhar acolhedor procura formar a criança em toda sua natureza.

A educação física pedagógica está preocupada com a juventude que frequenta as escolas. A ginástica, a dança, o desporto, etc., são meios de educação do alunado. São instrumentos capazes de levar a juventude a aceitar as regras de convívio democrático e de preparar as novas gerações para o altruísmo. [...]. (JÚNIOR, 2003, p.19).

Evidentemente há outras concepções que se interpõem e influenciam na atuação do professor de educação física, mas dentro de uma visão mais filosófica e pedagógica essa tendência indica que quando o professor desta área tem uma percepção no sentido pedagogizado, ele procura ver seus alunos como seres que

estão em completa formação, por esse motivo, seguramente sua atuação deve ser voltada para perceber as necessidades que o aluno tem não apenas no aspecto físico, mas também na sua formação; de caráter, no convívio com seus pares na escola, no seu aspecto psicológico e no seu bem estar.

Tudo isso, deve estar intrínseco a essa formação que deve ser um preparo para o que a criança se tornará no amanhã. Para tanto, deve ser uma atitude altruísta não só do professor de educação física, mas de todos que compõem o núcleo escolar, porque além dessa intervenção ser um ato de amor é mais uma ação transdisciplinar. Para Nicolescu, (1999, p.149),

Uma educação só pode ser viável se for uma educação integral do homem, segundo a formulação tão apropriada do poeta René Daumal. Uma educação que se dirige à totalidade aberta do ser humano e não apenas a um de seus componentes.

Contudo, enquanto estudiosos da cultura do corpo, pensamos que apesar das mudanças que estamos tendo na educação brasileira, evidenciamos que, como profissionais da educação que somos, temos que flexibilizar o agir prático e teórico do ensino tradicionalista que se incorpora na disciplinaridade que vagueia quase que permanentemente no nosso atua, como se estivéssemos ainda no século XIX, momento em que a ciência passou a ser a base de tudo e a razão para transformação do mundo.

A ciência se apropriou do conhecimento dividindo-o por partes, transformando-o em objeto de estudo investigado dentro da escola por disciplinas isoladas que limitam até hoje o entendimento dos alunos, impedindo-os de ter uma contemplação global da aprendizagem. Para Melo, et. al.(2002, p.57),

Baseadas no modelo mecanicista da ciência clássica, elas correspondem a um conhecimento in vitro: o conhecimento disciplinar [...]. Elas são fortemente orientadas para a dominação do mundo exterior. Por definição, essas disciplinas são supostamente neutras, isto é, seu estudo tem de ser realizado de uma maneira independente de qualquer sistema de valor.

Diante do que foi dito, entendemos que essa via pragmática e isolada da disciplinaridade promove um sujeito não crítico, preparado para atender as necessidades laborais da sociedade, isto não basta para a conclusão de um cidadão pensante e consciente de sua ação, neste caso, a educação física e a cultura corporal do movimento na escola pode contribuir eficazmente para que os alunos desenvolvam essa consciência crítica, ao terem contato com esse conhecimento, os

alunos vão ter possibilidade de conhecer a pluriculturalidade que é representada pelos jogos, ginásticas, esportes, lutas. De acordo com os PCNs, (1997, p. 51),

Para os alunos, o tema pluralidade cultural oferece oportunidade de conhecimento de suas origens como brasileiro e como participantes de grupos culturais específicos. Ao valorizar as diversas culturas que estão presentes no Brasil, propicia a o aluno a compreensão do seu próprio valor, promovendo sua autoestima como ser humano pleno de dignidade, cooperando na formação de autodefesas a expectativas indevidas que lhe poderiam ser prejudiciais.

Levando em conta que a pluralidade cultural propicia a todas as disciplinas ensinar de tudo um pouco sem restrição, essa assertiva ocorre do mesmo jeito com o conteúdo de educação física, que pode estar presente nas intervenções pedagógicas; interdisciplinares, multidisciplinares, pluridisciplinares e transdisciplinares, logo, essa disciplina pode ser mais bem aproveitada na escola deixando de ser apenas mais uma do currículo para participar e contribuir muito mais com a formação dos alunos.

O conhecimento da educação física é transversal pode ser objeto de estudo em outras disciplinas e vice-versa, por exemplo: uma aula sobre lutas: (karatê), poder ter intervenção de história; origem dessa arte marcial, Biologia; reações do organismo com os movimentos, Matemática; cálculo da análise biomecânica dos movimentos, português; tradução das técnicas, esse modelo de aula de educação física seria um bom exemplo e uma das possibilidades de projetos que pode contemplar a transdisciplinaridade. Para Nicolescu, (1999, p.164), “Uma educação autêntica não pode privilegiar abstração do conhecimento. Ela deve ensinar a contextualizar, concretizar e globalizar. A educação transdisciplinar reavalia papel da intuição, do imaginário, da sensibilidade e do corpo na transmissão dos conhecimentos”.

Tomando como princípio o pensamento de Nicolescu, iremos nesse momento interagir superficialmente sobre a atuação da escola pública numa perspectiva transdisciplinar, e nos perguntar se é possível que isso ocorra no modelo de escola que temos atualmente, logo nos posicionamos e dizemos sim, acreditamos que seja possível que a ação transdisciplinar ocorra na escola democrática, inclusiva que produz um currículo flexível, aberto para as devidas mudanças, que tenha um corpo docente construindo um olhar completamente desprovido de vaidade, fazendo com que o importante não seja a disciplina, mais sim, o que ela pode oferecer na construção do conhecimento para a vida. Segundo Libâneo. (2008, p. 191) “A

escola voltada para uma sociedade que inclua todos precisa considerar a adversidade cultural e as diferenças, de modo a representar num currículo comum os interesses de todos os alunos”.

No trato da adversidade cultural, a educação física é uma disciplina completamente diferente das demais, porque consegue de forma atrativa fazer os alunos participarem das atividades físicas, tão importantes para transformar o indivíduo no seu aspecto psicossocial, físico, moral e intelectual, ela consegue de fato contribuir na formação do sujeito transdisciplinar.

Então, o que é esse ser transdisciplinar e como a educação física pode contribuir para isso acontecer? De acordo com Nicolescu, (1999, p.65). “O sujeito transdisciplinar se traduz pela orientação coerente do fluxo de informação que atravessa os níveis de Realidade e pelo fluxo de consciência que atravessa os níveis de percepção.”

Ao nosso entender isso significa que esse sujeito deve ter uma nova convicção de ser e estar no mundo, ele deve construir um novo nível de mentalidade que inicia na escola, neste caso a educação física vai atuar na formação desse sujeito transdisciplinar, desde o início de sua escolaridade, com mais um, por exemplo, acrescentamos que: ao brincar, a criança começa a projetar o mundo adulto que ainda não lhe é entendido, ela fica transitando em duas realidades e sua consciência começa a se formar dentro da realidade das normas e do convívio com o adulto, é justamente essa percepção de mundo adquirido através da ludicidade, umas das contribuições da educação física na intervenção transdisciplinar.

6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nosso trabalho foi elaborado através de pesquisa bibliográfica por meio de livros, textos e artigos científicos, sites acadêmicos, nossa abordagem é qualitativa, utilizamos o método hipotético dedutivo. Para Gil, (2002, p.44),

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, construído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas. As pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente mediante fontes bibliográficas.

Coletamos dados teóricos de autores: Meksenas.(2007), Nagle. (1973), Melo et. al.(2002), Soares. et al.(1992), Stallvieri.(2011), Sobral.(2010), Dullius. (2011), Ferreira, (2008), Silva, et. al.(2008), Langing, (1986), Nicolescu. (1999), Morin.(2000). Libâneo.(2008) LDB, PCNs, BNCC,(2017). Utilizamos vários exemplos de intervenções nas aulas, com jogos, brincadeiras e no esporte que podem afirmar uma atitude transdisciplinar, elaboramos um miniprojeto de sequência didática que materializa nossa teoria.

Tudo em nossas vidas, exige que sejamos organizados para alcançarmos nossas metas, na educação a organização do conteúdo é fundamental para o professor alcançar o seu objetivo de ensino-aprendizagem. Por isso numa sequência didática é necessário que os professores se reúnam e tracem os objetivos e métodos a serem utilizados, bem como escolha do tema e a maneira que será a abordagem em relação aos alunos. “A sequência didática nada mais é que um conjunto de atividades amarrados ao conteúdo. Que busca favorecer a aprendizagem dos alunos, sempre com foco nos objetivos já estipulados em seu planejamento”¹.

Nesse sentido, poderemos elaborar um modelo de sequência didática de Educação Física no sistema transdisciplinar em que o conteúdo específico da Educação Física seja trabalhado por diferentes disciplinas numa perspectiva que vai além da disciplinaridade e da mera execução da atividade. Assim, temos como intuito alcançar o senso crítico do aluno em relação a sua atitude.

Para isso, utilizaremos como sugestão de sequência didática o tema: futsal, que servirá como indicativo de que quase todo conteúdo de Educação Física possibilita a participação de todas as disciplinas. Na sequência didática a ser desenvolvida o público-alvo será os alunos do 5º ano do ensino fundamental com duração de uma semana

Para o início do desenvolvimento da atividade terá uma conversa prévia orientando sobre o evento e suas normas, no caso da avaliação será contínua pelos professores de acordo com cada área, no caso de português, inglês e matemática. Português trabalha com textos, cartazes, faixas etc. Matemática: dimensão da quadra, medidas das linhas limítrofes, tempo de jogo etc. Inglês com tradução de palavras, exemplo: goalkeeper, square, match, futsal court, time interval etc.

¹ Disponível em [www://lguedes.pro.br/sequencia](http://www.lguedes.pro.br/sequencia). Didática – passo – a – passo.

Em artes, trabalho com desenhos da quadra e confecção de maquete, em geografia pode ser desenvolvido estudo sobre a Região e o Estado em que pertence cada time etc. História trabalha a origem do futsal e os principais jogadores, já em ciências serão estudadas as mudanças fisiológicas e os benefícios adquiridos pela prática do futsal. Ressaltamos que um evento esportivo na escola envolve toda a comunidade escolar, professores, pessoal de apoio, pais e alunos, enfim, é uma proposta que pertence da Educação Física, mas que se pode pensar de forma coletiva visando a teoria e a prática de uma aprendizagem global, conforme discutimos aqui.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando iniciamos este trabalho, percebemos que a flexibilidade do conteúdo da Educação Física escolar permite ao aluno construir sua aprendizagem com autonomia, por esse motivo decidiu-se desenvolver o tema a cultura corporal na Educação Física: uma visão Transdisciplinar.

Diante disso, identificou-se que as ações pedagógicas na área de Educação Física contribuem para que a transdisciplinaridade se faça possível e seu conteúdo possibilita a participação de todas as disciplinas em busca de um ensino significativo.

Sendo assim, percebe-se que é possível trabalhar a cultura corporal no sistema transdisciplinar como alternativa para a formação do aluno, portanto entende-se que a Educação Física tem uma grande importância nos projetos transdisciplinares.

Essa pesquisa partiu da problemática de que a Educação Física com seu conteúdo pode interagir com as demais disciplinas para que ocorra o sistema transdisciplinar na escola principalmente nas séries iniciais, para tanto foi discutido várias estratégias através de estudos nesse sentido, o que nos afirma todas as questões levantadas.

Teve-se certa dificuldade para se trabalhar esse tema pelo fato de ser uma teoria basicamente recente, mas, contudo, tivemos uma boa experiência nessa jornada, diante disso espera-se que essa discussão seja um ponto de partida para que outras pessoas sintam curiosidade e desenvolva outras pesquisas nesta linha de raciocínio.

REFERÊNCIAS

- BERTOLDO, Janice Vidal e RUSCHEL, Maria Andrea de Moura. **Jogos, Brinquedo e Brincadeira** – Uma Revisão Conceitual (2011).
- BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: PLURALIDADE CULTURAL, ORIENTAÇÃO SEXUAL/ SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL : MEC / SEF, 1997.
- BNCC- BASE CURRICULAR DA PARAIBA- PROPOSTA CURRICULAR DA PARAIBA NA ÁREA DE EDUCAÇÃO FÍSICA- 2017, P.173.
- EDUCAÇÃO FÍSICA A DISTÂNCIA: MODULO 6 / ALCIR, Braga Sanches, coordenador - Brasília : Universidade de Brasilia, 2011, p. 251.
- CUNNINGHAM, William Francis. 1885. **Introdução a Educação**: Tradução de Nair Fontes. Abu – Merhy. 2. Ed. Porto Alegre, Globo; Brasília, INL, 1975.
- <CE. UFPB.BR/CE/CONTENTS/NOTICIAS/ACONTECE- JULHO - O – I – SEMINÁRIO – IBERO – AMERICANO>. Acesso em: 18/05/2020. 14: 33
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio Ilustrado**. Aurélio Buarque de Holanda Ferriera, Margarida dos Anjos – Curitiba : ed. Positivo; 2008. p. 137.
- GIL, Antônio Carlos, 1946 – **Como elaborar um projeto de pesquisa** / Antônio Carlos Gil. – 4. ed. – São Paulo : Atlas, 2002.
- GONZALES, Fernando Jaime., FERSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Dicionário Crítico de Educação Física**. Editora: Unijui. São Paulo, ano. 2008.p. 262
- JUNIOR, Paulo Ghiraldelli. **Educação Física Progressista** : A Pedagogia Crítico – Social dos Conteúdos e a Educação Física Brasileira / Paulo Ghiraldelli Júnior. 8º edição; março de 2003. Edições Loyola , São Paulo, 1998.
- LANGING, Reiner, Hildebrandt Ralf. **Concepções abertas no ensino da educação física**. Em colaboração com GLATZER, Gerlinder ... [et. ali] ; tradução HEIDER, sonngil von der. – Rio de Janeiro: Ao livro técnico. 1986.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo : Cortez, 1994 - (coleção magistério. 2º Grau. Série formação do professor).
- MEKESENAS, Paulo. Sociologia da Educação. **Introdução ao estudo da Escola no processo de transformação social**. 13º edição Loyola, São Paulo, Brasil, 1988.
- MELO, F. Maria, et. al. **Encontro Catalisador do projeto “A Evolução Transdisciplinar na Educação”** (2.: 2000 : Guarujá, São Paulo) Educação e Transdisciplinaridade, II / coordenação executiva do CETRANS. – São Paulo : TRIOM, 2002.
- MARINHO, Inezil Pena. **Educação Física** – Jogos 3º edição Revista e Ampliada – CIA. BRASIL EDITORA. São Paulo. 1985

NAGLE, Jorge. **A reforma e o ensino**. São Paulo, Edart, 1973. P. 22, id. 24 Ilustre. (coleção ensino) 1. Reforma do Ensino – Brasil I. Título.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo : TRIOM, 1999.

PRIORE, Mary Del et. al. **História das crianças no Brasil**. 2. ed. São Paulo : Contexto, 2000.

PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS PCN- ENSINO MÉDIO, (PCN, 1999,P.88).

PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DA PARAIBA DE EDUCAÇÃO FÍSICA – ENSINO INFANTIL. 2017, P. 168, id. P.173.

REFERÊNCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, 2009, p. 179.

SOARES, Carmen Lúcia. **Metodologia do ensino de educação física** / coletivo de autores. – São Paulo : Cortez, 1992. P. 40, id. 62,70 – (coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor).

SOBRAL, Robson Henriques. **Educação Física e Motricidade** : análise da motricidade de crianças, em atividades de educação física, numa escola de ensino fundamental em Solânea – PB / Robson Henrique Sobral. Campina Grande, 2010.

SILVA, Ana Carolina de Sousa, DULLIUS, Jane. **Manifestações Rítmicas e Expressivas**. 2008, P.32.

STALLVIERI, Roselise. **Manual do Professor para a Educação Física** : 3º a o 5º ano / Roselise Stallviere – Curitiba, PR. Terra Sul Editora, 2017.

A EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL COMO FERRAMENTA CONTRA A INDISCIPLINA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Juliana Suerda Neves Alves
Renata do Nascimento Arruda
Raquel Martins Pereira
Livia Poliana Santana Cavalcante
Elisângela Araújo Silva

RESUMO

O conceito de comportamento ou conceitos foi mudando com o passar do tempo e vão se diferenciando de acordo com a abordagem de cada área de conhecimento que o estuda. Percebeu-se que o comportamento do indivíduo está diretamente ligado às suas habilidades, quanto mais desenvolvidas forem as habilidades socioemocionais, melhor será o desempenho desse indivíduo na sociedade. Um dos fatores que interferem no ambiente da sala de aula é exatamente a indisciplina, tema bastante discutido pelos especialistas em: artigos, livros, fóruns e reuniões que tentam explicar que fatores são desencadeados na ocorrência da indisciplina em sala de aula. O problema que levou a este estudo é sobre que fator tem contribuído para a indisciplina em sala de aula. Para esse questionamento optou-se por uma pesquisa de cunho bibliográfico baseada em ampla literatura a respeito do tema, tendo como finalidade a aplicação dos conhecimentos adquiridos. Tratamos como objetivo geral compreender o que leva o aluno a ser indisciplinado, sobre o qual desencadeamos os seguintes objetivos específicos: discutir como os sentimentos estão presentes e interferem no processo de ensino aprendizagem, além de analisar como os sentimentos são propostos, a partir da BNCC e seus eixos, para assim descrever como os sentimentos se refletem no comportamento do educando em sala de aula. Dentro desse estudo foi possível perceber que a escola deve ser o lugar onde uma resposta responsável é elaborada sobre os problemas da atualidade, levando em consideração que a gestão da emoção reflete diretamente no comportamento do aluno, tornando-o disciplinado ou indisciplinado de acordo com suas referências emocionais.

Palavras-chave: Comportamento em sala de aula. Indisciplina. Educação Socioemocional. Ensino e Aprendizagem.

ABSTRACT

The concept of behavior or concepts have changed in the course of time and it is going to change according to the approach of each area of knowledge that studies it. It was noticed that the individual's behavior is directly linked to its abilities, the more are developed the socioemotional skills, the better the performance of that individual in society. One of the factors that interfere in the classroom environment is exactly indiscipline, a topic widely discussed by experts in: articles, books, forums and meetings that try to explain what factors are triggered in the occurrence of indiscipline in the classroom. The problem that led us to this study is about what factor has contributed to indiscipline in the classroom. For this questioning, we opted for a bibliographic research based on extensive literature about the subject, with the purpose of applying the acquired knowledge. We treat as a general objective to understand what conduct the student to be undisciplined, about what we trigger the

following specific objectives: to discuss how the feelings are present and interfere in the teaching-learning process, besides analyzing how the feelings are proposed, from the BNCC and its axes, in order to describe how feelings are reflected in the student's behavior in the classroom. Within this study, it was possible to perceive that the school must be the place where a responsible answer is elaborated about the problems of the present, taking into account that the management of emotion directly reflects on the student's behavior, becoming disciplined or undisciplined according to their emotional references.

Keywords: Behavior in the classroom. Indiscipline. Socioemotional Education. Teaching and learning.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho ressalta a importância de priorizar a educação socioemocional no combate à indisciplina nas séries iniciais do Ensino Fundamental I, entendendo-se que a Base Nacional Curricular Comum – BNCC realça a importância de estabelecer conteúdos socioemocionais no currículo. A indisciplina é causa de grandes transtornos em sala de aula, não apenas no comportamento, mas também no aprendizado. Muitos estudantes tiram o foco dos colegas das atividades, com seus comportamentos inadequados, assim como perdem completamente o foco de sua própria aprendizagem.

O presente trabalho tem como proposta fundamental abordar a importância da educação socioemocional no “controle” da indisciplina dos estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental I. O caminho metodológico que orientou as contribuições para a presente pesquisa teve como base fontes e autores estudiosos do tema.

Dessa forma, o presente artigo está organizado em 4 tópicos, sendo o primeiro a revisão bibliográfica, onde tratamos de questões históricas e conceituais sobre a indisciplina. O segundo trata de causas e consequências da indisciplina a partir de diversos fatores dentre os quais: sociais, familiares e pedagógicos, que apontam para possíveis explicações sobre o tema. O terceiro tópico traz uma exposição de que tipo de sentimentos se fala e quais as consequências em não saber lidar com esses sentimentos. O quarto tópico comenta a BNCC e a relação com a educação emocional, onde vai ser implantado esse componente, ele entrará como um novo componente curricular ou deverá fazer um papel interdisciplinar/transdisciplinar?

É importante salientar que com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC veio à tona a questão do aluno se conhecer para assim melhorar seu aprendizado, a educação socioemocional abre caminho para uma melhor compreensão do ser, e de como pode ser melhor aproveitado o tempo em sala de aula, o aprendizado está diretamente relacionado ao querer ser e ao ser.

Neste sentido, espera-se que este trabalho, quando divulgado, possa trazer benefícios para educadores e educandos, como também contribuir na reflexão sobre a indisciplina e a educação socioemocional.

2 ENTENDENDO O CONCEITO DE COMPORTAMENTO

A escola é o reflexo do meio social no qual está inserida. A violência encontrada nos meios sociais vai à escola junto com os estudantes, pois os mesmos são frutos do meio em que vivem.

Ao se pensar o comportamento do estudante muitos pontos devem ser levados em consideração, entre eles: a família, a gestão de sala de aula, o meio social. Antes de qualquer coisa, qual o conceito de comportamento usado adequadamente ao se referir à escola?

A definição de qualquer conceito é limitada pelos recursos e conhecimentos do definidor. O conceito de comportamento ou os conceitos foram mudando com o passar do tempo e vão ser diferentes dependendo do campo da ciência em estudo.

Para a Psicologia, comportamento: “relação entre aquilo que um organismo faz (sua ação, ‘resposta’ ou atividade) e o ambiente no qual ele realiza (ou apresenta) esse fazer (essa ação, ‘resposta’ ou atividade).”(BOTOMÉ, s.d., p. 3). Já a Filosofia, traz desde seus primórdios explanações sobre o comportamento, Platão discursava sobre o comportamento humano e em sua visão “tratou do comportamento como algo passível de ser conduzido pelo ser humano, porém, muitas vezes contrário à sua natureza” (MARÇOLA, 2015, p. 2). A Pedagogia sintetiza esses dois pensamentos da seguinte forma “comportamento humano se apresenta a partir da relação existente entre o ambiente e as ações de um indivíduo” (SILVA, 2014, p. 1).

Vivenciando a sala de aula, entende-se o comportamento como fator decisivo na aprendizagem dos estudantes. Pois, o mal comportamento chama a atenção dos outros alunos, levando-os a indisciplina e conseqüentemente a um baixo

desempenho escolar. Essa indisciplina escolar tem sido motivo de vários estudos, que apontam causas variadas, objetos de discussão posterior no presente artigo.

Segundo Oliveira (2005, p.21)

Além de a indisciplina causar danos ao professor e ao processo ensino-aprendizagem, o aluno também é prejudicado pelo seu próprio comportamento: ele não aproveitará que se nada dos conteúdos ministrados durante as aulas, pois o barulho e a movimentação impedem qualquer trabalho reprodutivo.

Sendo necessário ao convívio social, o desenvolvimento das habilidades socioemocionais deve se dar desde o nascimento da criança, ou seja, ela ingressa na escola com habilidades parcialmente já desenvolvidas (TIBA, 2006, s/p).

Autores como Jean Piaget, Wallon e Vygotsky trouxeram à tona a ideia de que o homem é um ser geneticamente social, que se desenvolve a partir das interações sociais que realiza. Para tanto, percebe-se a importância das habilidades socioemocionais, pois a partir do momento que você se desenvolve cognitivamente no relacionamento com o outros, são essas habilidades que garantiram o equilíbrio necessário no convívio social.

A nova BNCC começou a ser implantada no ano de 2019, em todas as escolas do país, embora muitas escolas privadas, desde o ano de 2018, tenham procurado adequar sua proposta curricular aos ditames presentes nesta. Conforme o documento, as crianças de todo o país devem aprender os conteúdos programáticos da grade curricular e, ao mesmo tempo, desenvolver habilidades e competências socioemocionais (FONSECA, 2019, p. 7)

O comportamento do indivíduo está diretamente ligado às suas habilidades, quanto mais desenvolvidas forem as habilidades socioemocionais, melhor será o desempenho desse indivíduo na sociedade.

Henri Wallon um dos principais estudiosos da afetividade e da emoção infantil, afirma em seus livros que ao nascer, o ser humano, é regido apenas pela emoção, tudo que faz é uma reação emocional ao meio. É essa emoção que deve ser trabalhada no decorrer da vida.

Dessa forma, o comportamento e a falta de comportamento, tratados nesse artigo como problemas escolares, ficam reconhecidos como disciplina e indisciplina. Assim, disciplina em seu conceito é a obediência ao conjunto de regras e normas que são estabelecidas por determinado grupo. Vivemos em uma sociedade que está em constante mudança, que nos apresenta uma série de problemas que por sua vez

se traduz em conflitos e divergências, padrão que se reflete nas alterações do que venha a ser uma regra social ou não.

Para Magalhães (1989, p.40) “a indisciplina não se define por si, ela surge como a negação de qualquer coisa, seja essa coisa norma ou padrão socialmente aceitos, ou regra arbitrariamente imposta”. Disciplina e Indisciplina caminham de mãos dadas na vida escolar, pois a falta de uma leva ao acontecimento da outra.

A disciplina esperada por parte dos estudantes está vinculada de alguma forma à educação (entende-se ética) que os mesmos absorvem de seus familiares, para Aquino, (1998, p.7) “(...) as crianças de hoje em dia não têm limites, não reconhecem a autoridade, não respeitam as regras, a responsabilidade por isso é dos pais, que teriam se tornado muito permissivos.”

Na visão comportamental ligada à indisciplina, Vasconcelos (1995, p.50) considera que “a disciplina é entendida como adequação do comportamento do aluno àquilo que o professor deseja.”. No entanto, se esses tais comportamentos forem indisciplinados tendem a refletir negativamente em todo contexto escolar.

Dessa forma, é interessante que o profissional de educação, o educador, reconheça quais são os possíveis fatores que influenciam nessa indisciplina, para que assim possa procurar as soluções para os mesmos.

3 NOÇÕES DE CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS NA INDISCIPLINA DO EDUCANDO

Em uma conversa informal com qualquer grupo de educadores no Brasil surgirá sempre como uma das causas do não aprendizado ou da baixa qualidade do aprendizado a indisciplina, a falta de atenção e de concentração, o desinteresse pelo conhecimento, entre outros, mas todos ligados de alguma forma à indisciplina.

A disciplina escolar “consiste na conduta dos alunos num ambiente escolar, sendo que esta deve agir consoante as normas preestabelecidas pela instituição de ensino. Um aluno indisciplinado é aquele que não segue as regras estabelecidas pela escola (BLOG SIGNIFICADOS, 2017, s.p).

Os casos de violência de alunos contra educadores, alunos contra alunos, estão sendo relatados cotidianamente nas redes sociais, e além de todos os outros tipos de problemas que os educadores devem lidar dentro das salas de aula, como por exemplo: as dificuldades de aprendizagem, a inclusão de alunos portadores de

necessidades especiais, a carga horária alta, a superlotação das salas de aula; a violência, ocasionada pela indisciplina, ou vice versa, vem agravando ainda mais esse caos que se tornou a sala de aula.

Diversos autores, TIBA (2006), CURY (2015), GOLEMAN (2019), escrevem sobre a questão de comportamento e buscam diferentes explicações sobre o como e o porquê da ocorrência da indisciplina.

Em um dos seus livros Augusto Cury (2015, p. 13) apresenta uma citação que dá base a discussões, pois ele afirma que “É mais fácil governar uma cidade ou um país do que educar uma criança. (...) É mais fácil consertar milhares de máquinas supercomplexas do que transformar um ser humano impulsivo e impaciente em alguém tolerante e calmo”. Se um professor tem em sua sala de aula alunos impulsivos, impacientes e intolerantes, certamente ele terá indisciplina e baixo aprendizado, mas se Cury afirma que é difícil transformar essa pessoa em alguém que tenha calma, paciência, ou seja, maturidade emocional, mas aí está o ponto da questão, ele afirma que é difícil, mas não diz que é impossível. Com a abordagem adequada, o controle de sala pode ser feito e esse ser humano atenuado em sua agressividade.

Muitas são as prováveis causas da indisciplina em sala de aula discutida em artigos, livros, fóruns de discussão, reuniões, entre as principais encontram-se: fatores sociais, fatores familiares, fatores pedagógicos.

3.1 FATORES SOCIAIS: POSSÍVEIS CAUSAS DA INDISCIPLINA ESCOLAR

A escola carrega junto a todas as suas outras atribuições o fato de ser uma continuação da sociedade que a cerca, ela é o espaço físico designado pela sociedade onde o conhecimento de uma época e de um povo deverá ser transmitido e construído para e pelas próximas gerações, mas como continuidade do meio, a escola deveria acompanhar as mudanças ocorridas com o passar dos anos.

Antunes (2009, p. 46) afirma que

a escola ainda precisa repassar saberes, mas conta com uma ajuda eletrônica insofismável. Vivemos tempos de navegação eletrônica, informações on-line, complementos de aula por celulares, lousas eletrônicas. DVD's e outros recursos que acumulam saberes, cabendo à escola fazer com que o aluno integre-os à sua vida e ao seu entorno.

A escola que temos ainda é a que tem como função facilitar a entrada do indivíduo no meio social, onde ele deve aprender as normas das condutas sociais e as principais técnicas de sobrevivência nesse mundo. E isso ainda se dará sem usar as ferramentas utilizadas pelo indivíduo na sociedade, a qual o mesmo está sendo preparado para sobreviver nela. (A indisciplina no contexto escolar, 2019, p. 5).

A escola, realmente não está inserida na sociedade, pois ainda é possível encontrar educadores trabalhando apenas com o quadro de giz, o livro didático e um ou outro auxílio pedagógico. As tecnologias ainda estão distantes da realidade escolar, isso pode ser considerado um dos principais motivos da indiferença do aluno ao aprendizado escolar.

Além desses problemas citados acima, ainda temos o nível socioeconômico e as classes sociais, problemas que a escola não pode resolver, mas que trazem ainda mais dificuldades. O nível socioeconômico dos alunos dificulta o trabalho em sala de aula, pois o professor, muitas vezes, não tem material para todos, falta o básico: lápis de escrever, borracha e lápis de cor. E não recursos na escola que possa sanar essa necessidade. Então, enquanto um espera que o material seja desocupado pelo colega, começa a andar na sala, chamar a atenção dos outros, chamar a atenção do professor e essa atitude causa indisciplina crescente nas aulas.

Deve ser levado em consideração também a visão que as diferentes classes sociais têm da educação. Na visão dos pais da classe média a educação favorece o campo profissional, então essa família vai estimular e estar presente na educação da criança, com pais participantes a disciplina do aluno é muito melhor, ele é mais participativo em sala de aula.

Arroyo (1995, p.36) afirma que

A educação moderna vai se configurando nos confrontos sociais e políticos, ora como um dos instrumentos de conquista da liberdade, da participação e da cidadania, ora como mecanismos para controlar e dosar graus de liberdade, de civilização, de racionalidade e de submissão suportáveis pelas novas relações sociais entre os homens.

Os pais da classe baixa, já apresentam uma dificuldade maior em manter os filhos na escola, tanto em estímulos, como em recursos (lembrando que isso não é regra, então não se aplica a todos os pais dessas classes).

3.2 FATORES FAMILIARES QUE INFLUENCIAM NA INDISCIPLINA ESCOLAR

Apesar da escola ter uma função primordial na inserção do sujeito na sociedade, é na família que essa inserção acontece de verdade.

A família é fonte inicial de todos os preceitos morais e éticos, ou seja, o filho vai estabelecer como certo o que aprendeu com os pais, dentro do processo de seu crescimento. Portanto, segundo Aquino (1996, p. 98) “é impossível negar, portanto a importância e o impacto que a educação familiar tem (do ponto de vista cognitivo, afetivo e moral) sobre o indivíduo. Entretanto, seu poder não é absoluto e irrestrito”. Contudo “a influência familiar não pode ser considerada como responsável absoluta no comportamento indisciplinar do aluno” (SANTOS, 2016, p.4).

O meio familiar tem grande importância no desenvolvimento e integração da personalidade da criança. Cury (2015, p. 29) afirma que

Tendemos a terceirizar a educação de nossos filhos usando a escola. Os papéis dos pais são insubstituíveis. Colocar os filhos nas melhores escolas do mundo, com os melhores professores, com a mais excelente tecnologia, e levá-los a tirar as melhores notas não são garantias de formá-los com a mente livre e as emoções saudáveis.

Através do convívio familiar saudável, criam-se laços e vínculos que tornam a criança forte e ao mesmo tempo sensível, tendo emoções que se manifestam de forma correta nos momentos apropriados. É onde se moldam os traços e características de personalidade, onde formam-se e consolidam-se os hábitos e costumes, a linguagem e muitas atitudes, experiências e conhecimentos.

À escola cabe o papel de dar continuidade à formação que é dada pela família do mesmo modo a interação família e escola torna-se importante para a formação do indivíduo. É importante que haja um relacionamento entre essas duas instituições, pois as duas participam da formação moral do estudante.

3.3 FATORES PEDAGÓGICOS: A INFLUÊNCIA DA ESCOLA NA INDISCIPLINA EM SALA DE AULA

Na escola, a figura mais próxima aos estudantes é o educador, e, a disciplina/indisciplina de seus alunos reflete muito do seu modo de ensinar.

Por comportamento indisciplinar deve-se entender que são momentos de agressão física ou verbal, comportamentos que ferem de alguma forma o bom andamento do que foi efetivamente planejado pelo professor. Algumas atitudes dos estudantes que, por vezes, são

consideradas indisciplina, na verdade, nada mais são que comportamentos não adequados, exemplo: falar ao mesmo tempo que outro, falar alto, interromper a explicação, não saber esperar o momento adequado, e, todos esses exemplos podem ser modificados no decorrer dos anos de escolaridade, pois são comportamentos a serem melhorados.

Cabe ao educador dirigir o processo de construção da coletividade em sala de aula, sendo um coordenador interativo, atento às diferenças entre os alunos, não padronizando comportamentos, mas sim, combinando-os, pois, a educação, no seu verdadeiro sentido, não se faz sem autoridade, o aluno precisa do referencial do professor a fim de ter base para a construção do seu. (DALMAS; CARLOS, 2000, p. 64).

Existem também fatores pedagógicos que afetam diretamente o bom andamento da aula, às vezes sendo a causa da indisciplina. Alguns desses fatores são: ensino ineficaz, falta de interesse da criança, falta de compreensão professor-aluno, condições desfavoráveis de infraestrutura.

Para cada situação identificada acima, é esperado que o profissional de educação encontre os meios para conseguir fazer bem o seu trabalho, algumas vezes os estudantes se empolgam com uma atividade e o desenvolvimento da aula torna-se um pouco agitado, o que pode por alguns ser considerado indisciplina quando na verdade nada mais é que uma forma de demonstrar que o aprendizado está acontecendo.

Para Silva (2017, s/p) “A escola é sem dúvida, a instituição do conhecimento, mas é preciso deixar espaço para a ação mental da turma por meio da ideia de um ensino que desperte o interesse do aluno”. Um professor que não apresente aos estudantes propostas de crescimento com respeito e consideração, terá sua atitude refletida no desenvolvimento da turma.

Phelan e Schonour (2010, p. 28) traçam perfis diferenciados dos profissionais de educação e falam sobre a importância de os mesmos estarem de acordo com um perfil democrático que escuta e consegue manter a autoridade, pois seus alunos entendem quando ele está “brincando” de quando está “falando sério”.

Os professores manifestam diferentes estilos de personalidade e ensino em sala de aula, e às vezes é útil categorizar essas abordagens educacionais de acordo com algumas dimensões básicas. Em geral, diz-se que bons professores (assim como bons pais) são tão calorosos quanto exigentes. Ser caloroso significa demonstrar apoio afetivo e emocional aos alunos. Ser exigente (no bom sentido) significa esperar algo dos alunos, tanto em termos de trabalho acadêmico quanto de comportamento. (PHELAN; SCHONOUR, 2010, p. 28).

Dessa forma é possível entender que é forte a influência do professor no comportamento de seus alunos, ele deverá “conquistar” o respeito de seus alunos, mostrando que eles têm vez e voz, dentro de sua formação educacional.

4 A INTERFERÊNCIA DOS SENTIMENTOS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

O final da década de 1980 foi marcado por incríveis descobertas científicas a respeito da inteligência, o pesquisador Howard Gardner lança sua teoria sobre as inteligências múltiplas, revolucionando, assim, a forma como se pensa a inteligência, a partir desse estudo diversos outros foram nascendo no campo específico da inteligência (<https://hipercultura.com/inteligencias-multiplas-conheca-os-varios-tipos-de-inteligencia-e-descubra-a-sua>).

Em 1995, Daniel Goleman, reconhecido mundialmente como o “pai da inteligência emocional”, lançou no mercado seu livro “Inteligência Emocional”, nesse livro Goleman trata a respeito do tema e afirma, entre outras coisas, que a inteligência prática ou teórica representa apenas 20% do necessário para uma vida bem sucedida, os outros 80% vêm da inteligência emocional (<https://escolaconquer.com.br/quem-e-daniel-goleman-e-o-que-ele-pode-te-ensinar-sobre-inteligencia-emocional/>).

Quanto às afirmações acima, tem-se que a vida emocional tem sido sistematicamente negligenciada pela cultura. A educação dá ênfase aos processos intelectuais e cognitivos, o que segundo Vygotsky (2001, p.16) “A separação entre a parte intelectual da nossa consciência e a parte afetiva é um dos defeitos radicais de toda psicologia tradicional”. A felicidade, o bem-estar de cada indivíduo depende muito mais dos processos emocionais do que dos intelectuais.

As pessoas têm acesso a inúmeros meios de comunicação nos quais a informação chega de forma extremamente rápida, mas falta a essas pessoas o cultivo dos valores, da educação, da emoção. Informações rápidas, relacionamentos rápidos, sem o cultivo da emoção. Segundo Tassoni e Leite (2001, p.80),

As discussões sobre afetividade e suas relações com os processos de ensino e aprendizagem vêm ganhando maior espaço no cenário educacional, buscando compreender o indivíduo em sua complexidade. Nesse sentido, tem-se privilegiado abordagens que defendem a interdependência e a inter-relação entre os domínios afetivo e cognitivo.

A família e a escola foram as instituições que mais sofreram com esse afastamento emocional. Os conhecimentos construídos não permitem que o homem colha os benefícios intelectuais e morais. Então, volta-se para que essas duas instituições trabalhem a emoção, ensinem aos jovens os princípios da emoção, da afetividade.

A questão da formação emocional é complexa, as dificuldades emocionais são consideradas problemas individuais e função da família lidar com a situação. Mas como a escola pode ficar de fora de um problema que afeta diretamente a situação do aluno na escola, portanto “O professor deve procurar utilizar as emoções como fonte de energia e, quando possível, as expressões emocionais dos alunos como facilitadores do conhecimento” (ALMEIDA, 1999, p.103).

Nesse novo contexto, as escolas começaram a se preocupar com a formação emocional dos alunos, professores e demais funcionários em geral, para assim garantir uma aprendizagem qualitativa. Mesmo a escola assumindo esse papel, isso “não isenta outras instituições como, a família e o Estado de sua parte de responsabilidade” (SILVA, 2018, p. 44).

Para Wedderhoff (2001, p.1) “O objetivo da educação emocional não está centrado na mensuração da inteligência, mas sim, na sua otimização; a partir da educação das emoções”. Então, a escola deve trabalhar a emoção para que haja um melhor desempenho da inteligência.

A escola deve ser o lugar onde uma resposta responsável é elaborada sobre os problemas da atualidade, levando em consideração que a gestão da emoção reflete diretamente no comportamento do aluno, tornando-o disciplinado ou indisciplinado de acordo com suas referências emocionais. Não há mudança de foco, o que há é um redirecionamento do trabalho pedagógico.

O foco agora deve, então, não se direcionar somente às habilidades ditas cognitivas, mas, também, compreender como elas se encontram relacionadas ao comportamento e à administração das próprias emoções, seus impactos no indivíduo e a relação deste com o mundo ao seu redor” (FONSECA, 2019, p. 11).

Voltando às teorias de Howard Gardner, Teoria das Inteligências Múltiplas, duas se relacionam diretamente com a inteligência emocional: a inteligência interpessoal e a inteligência intrapessoal, as duas explicam a habilidade de conviver com o próximo e consigo. A inteligência emocional de Goleman sintetiza essas duas em uma só, onde o indivíduo deve ser capaz de lidar com seus sentimentos, com os

sentimentos dos outros e com a necessidade do convívio social. (<https://escolaconquer.com.br/quem-e-daniel-goleman-e-o-que-ele-pode-te-ensinar-sobre-inteligencia-emocional/>)

Quando a escola se torna um local de aprendizado de emoções, ou de lida com elas, mesmo assim deve-se entender que ela nunca foi um ambiente sem emoção, pois é na escola que se dá o convívio entre aluno e professor, o que por si só é uma relação de emoções extremas, conflitos entre alunos, conflitos professor/aluno, toda essa carga emocional sempre esteve presente nesse ambiente, o que se procura agora é uma forma de apoiar profissionais e estudantes na sutil arte da convivência. Onde as emoções afloradas devem ser discutidas e relacionadas ao cotidiano, tornando-se assim instrumentos para o aprendizado.

Em 2019, foi apresentada a nova Base Nacional Curricular Comum – BNCC esse documento visa definir o que precisa ser desenvolvido durante o processo de Educação Básica do indivíduo. Ela traz dez (10) competências gerais que dizem respeito ao desenvolvimento social, afetivo, cognitivo e emocional dos estudantes.

5 OS SENTIMENTOS E OS SEUS LUGARES NA BNCC: HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS

No ano de 2016 teve início em todo o território as discussões sobre a Base Nacional Curricular Comum ou BNCC, essas discussões levaram a construção de um documento que define uma base para o currículo a nível nacional.

Esse documento abrange desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, tendo sido criado “com o objetivo de orientar a elaboração dos currículos de todas as escolas brasileiras” (<http://www.sistemamaxi.com.br>).

A relação dos sentimentos na educação começou a ser discutida na década de 1990, quando a Unesco divulgou os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver. Esses pilares deixaram claro que era impossível deixar de associar a aprendizagem ao emocional.

O ensino-aprendizagem voltado apenas para a absorção de conhecimento prático abre espaço para o **ensinar a pensar** (grifo do autor), a comunicar, a fazer sínteses e elaborações para a resolução de problemas. Os cenários educacionais meramente conteudistas, adaptam-se para o **estímulo aos pensamentos criativos** (grifo do autor), para as construções de independência e autonomia dos estudantes, enfim, para a **formação de seres socialmente competentes, com pensamento crítico, flexibilidade e responsabilidade**. (grifo do autor) (Sistema Maxi, 2020, p. 4)

A escola tem que se preparar para formar o indivíduo completo, uma pessoa que saiba lidar com as adversidades que se apresentarão no transcorrer da vida.

Educar uma criança vai além de ensinar o que está nos livros didáticos. É preciso inseri-la nos espaços culturais, oferecendo as ferramentas necessárias para que enxergue o mundo além dos próprios limites. Nesse contexto, compreender e dialogar com os processos sociais também faz parte da formação. (COUTO, 2019, p. 34)

O que a BNCC traz com bastante ênfase é a adaptação curricular as realidades de cada região, então mais uma vez surge o diálogo com o ser, o ser social e que vivencia cada situação, essa seria “uma tentativa de incluir no plano pedagógico da escola outros fatores inerentes à condição humana, além dos quais já estão priorizados dentro das ciências e da tecnologia” (SILVA, 2018, 41). Além dessa adaptação a BNCC baseia-se nas competências socioemocionais, “(...) que ultrapassam a dimensão cognitiva e envolvem de forma muito mais profunda o lado emocional e psicológico do ser humano”(http://www.sistemamaxi.com.br).

. Estabelecendo, assim, diretrizes para o trabalho do professor que envolve os conteúdos, a realidade do aluno e as emoções do aluno em razão do que irá ser efetivamente trabalhado em sala de aula.

Essas competências são diversas e trazem uma multiplicidade de conteúdos e oportunidades de ensino que vão muito além das quatro paredes de uma sala de aula.

O quadro abaixo mostra quais são as competências e de que trata cada uma, esse quadro é uma adaptação do texto apresentado na própria BNCC:

Quadro 1 - Competências da BNCC (2019)

Competência	Do que trata
Criatividade	Desenvolvimento de ideias inovadoras e úteis para um contexto social a partir da interação entre imaginação, aptidão, processo e ambiente.
Pensamento crítico	Tomada de decisões e aprendizado de novos conceitos a partir da avaliação e análise crítica de informações.
Empatia	Percepção do próximo, com intuito de compreender seus sentimentos e ações.
Colaboração	Realização de atividades de forma coordenada e sincronizada, compartilhando-se tarefas e problemas.

Curiosidade	Cultivo de uma mentalidade que busca sempre aprender, compreender o mundo e explorar novas ideias.
Coragem	Defesa da vontade própria para alcançar objetivos, tomando um posicionamento e, se necessário, confrontando o outro.
Resiliência	Capacidade de lidar de maneira adequada com desafios e mudanças, sem renunciar à sua identidade e do aprendizado.
Ética	Princípios morais que norteiam a maneira como as pessoas vivem e tomam decisões, preocupando-se com o que é bom para a sociedade.
Liderança	Formação de relações éticas entre pessoas preocupadas em alcançar juntas uma mudança.
Metacognição	Reconhecimento das próprias habilidades, atitudes, valores, conhecimento e aprendizagem, estabelecendo-se metas e estratégias pessoais e adaptando-se com base nos resultados alcançados.

Fonte: Baseado no texto da versão final da Base Nacional Curricular Comum (2019)

Essas 10 competências deverão estar diluídas em todas as disciplinas escolares, desde os primeiros na educação infantil, as crianças já terão acesso a aprendizagem baseada em competências.

Entre essas competências, as quatro últimas: resiliência, ética, liderança e metacognição, estão diretamente ligadas às atitudes e ao caráter, pois elas lidam com a formação do ser humano, os valores que recebe da família, a suas vivências diárias, e a sua convivência com o outro.

O acesso à educação de competências socioemocionais contribui para a formação de indivíduos éticos que promovem a cidadania, o respeito, além de desenvolver outras características, como: autoconfiança, perfil inovador, senso crítico e espírito empreendedor. É essencial para formarmos seres humanos que consigam compreender o todo ao invés das partes, saibam resolver conflitos, tenham criatividade para se reinventar diante de crises e conseguir superá-las e que busquem construir uma sociedade mais justa. (AVELINO, 2018, p.5)

Essas competências bem trabalhadas desde a primeira infância, formarão estudantes disciplinados e focados em um aprendizado completo, além de valorizar a formação do educando dentro dos limites que compõem a formação humana, partindo das potencialidades de cada um e dos desafios a serem enfrentados na instituição escolar, enquanto fomentadora de cidadãos.

6 METODOLOGIA

A elaboração deste trabalho sobre a indisciplina nas séries iniciais do ensino fundamental e a educação socioemocional segundo a BNCC é de cunho bibliográfico.

Quanto à finalidade trata-se de uma pesquisa aplicada, pois “tem o intuito de produzir conhecimentos para serem aplicados efetivamente” (OLIVEIRA, 2019, p. 2).

A revisão de literatura deve ser uma análise crítica e ampla das publicações existentes sobre determinada área. Quanto ao nível essa pesquisa pode ser classificada como exploratória, já que a mesma é desenvolvida com o objetivo de proporcionar uma visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato (GIL, 2006, p.43). Esse é um nível de pesquisa que apresenta um processo de pesquisa flexível.

Quanto a sua natureza, pode ser considerada um resumo de assunto, pois fundamenta-se em trabalhos mais avançados de autoridades no assunto.

Em relação aos procedimentos, na condição de pesquisa bibliográfica, “trata-se do levantamento de toda a bibliografia já publicada em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto [...] (MARCONI; LAKATOS, 2008, p. 43)

Da mesma forma para Severino (2007, p.122) “Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos”.

A pesquisa bibliográfica não é apenas uma mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre determinado assunto, mas sim, proporciona o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras.

Do ponto de vista da forma de abordagem trata-se de uma pesquisa qualitativa, por trabalhar com informações que não podem ser numeradas como, por exemplo, relatar as relações humanas. Para Minayo (2010, p.57) a definição desse método

é o que aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam.

Logo, essa pesquisa foi elaborada através da leitura e fichamento de livros, maioria virtuais (e-books) e de diversos trabalhos: artigos, monografias,

dissertações; encontrados na internet, que nos fundamentaram para que chegássemos as considerações finais no tocante a temática da indisciplina em sala de aula e sua relação com os fatores emocionais.

6.1 SUGESTÃO METODOLÓGICA PARA ABORDAGEM EM SALA DE AULA

Durante o processo de construção dessa pesquisa foi abordado dois temas importantes: a indisciplina e a educação socioemocional. Essa construção nos levou a pensar sobre as condições que os profissionais da educação enfrentam nas salas de aula, e, principalmente, as condições de trabalho desses profissionais.

A visão que pais e alunos têm da escola, muitas vezes distorcida do real papel da escola na sociedade, a escola vista como salvadora, como redentora. A escola tendo que se adaptar a essa nova realidade social vai aos poucos incluindo no seu currículo práticas que antes eram aprendidas em casa, com a família. A educação socioemocional já está no mercado educacional há bastante tempo, mas agora em 2018 com a implantação da Base Nacional Curricular Comum passou de algo que o professor poderia fazer, a uma obrigação a ser implantada por toda rede de ensino.

Pensando nesse problema, elaboramos uma sugestão de sequência didática², a ser aplicada nos anos iniciais do Ensino Fundamental com o tema: Como ensinar educação socioemocional para crianças.

A sequência pedagógica teria como tema “Educação socioemocional – como trabalhar a emoção nas crianças”, tendo como principal objetivo: auxiliar as crianças no desenvolvimento do autocontrole através do reconhecimento, da avaliação dos próprios sentimentos. Abordaria diversas áreas do conhecimento, entre elas: língua portuguesa, arte, língua estrangeira moderna, ensino religioso.

Dentro das habilidades e competências a serem trabalhadas estariam: permitir ao aluno raciocinar efetivamente, fazer julgamentos e tomar decisões, além de contribuir para a capacidade de resolver problemas; articular pensamentos e ideias, ouvir de forma efetiva, usar a comunicação para diferentes propósitos e em

² Tomamos como referência o conceito de sequência didática o qual designa o conjunto de atividades organizadas e sistematizadas no trato com o gênero textual oral ou escrito a ser trabalhado no âmbito escolar. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

variados ambientes; ser empático, flexível e estar disposto a ajudar o outro; demonstrar habilidade para estar em grupo respeitando a diversidade.

É uma sequência que pode ser aplicada em turmas a partir do 1º ano e dependendo da adequação das atividades pode ser usado até as turmas de 9º ano.

Quanto à aplicação em sala de aula, em primeiro lugar deverá ser apresentado o projeto as crianças, essa apresentação não precisa levar um tempo superior a 20 minutos, os professores deverão conversar com os alunos sobre o que será trabalhado nas próximas aulas, explicando o objetivo do projeto, quais serão suas etapas, qual a participação dos alunos e sobre a culminância do mesmo.

Logo após esse primeiro momento, os alunos deverão assistir há animação “Divertida Mente”, que conta a história de uma menina e suas emoções, mostra o conflito das emoções na cabeça da menina, nesse filme são trabalhadas principalmente cinco emoções: alegria, tristeza, raiva, medo e nojo. Após o filme, o professor deverá conduzir os alunos em uma conversa informal sobre esses sentimentos, se eles já sentiram algum desses sentimentos e em como foi sentir-se assim.

Perguntar sobre as personagens, qual chamou mais atenção e porque escolheu esse ou aquele personagem. Como atividade de casa pedir aos alunos que cada uma escolha dois momentos do dia, e escreva sobre eles, que sensações teve nesses momentos, se foram coisas boas ou ruins e as pessoas que estavam com a criança nesse momento como estavam se sentindo, dava pra ele/ela perceber ou não?

No outro dia, o professor deverá fazer o compartilhamento das atividades, onde o próprio professor deverá começar a atividade contando uma experiência que ele se sinta confortável para contar, assim que terminar pedir a outros alunos que comecem a contar o que escreveram, se nesses momentos estavam sentindo alguma emoção forte e como foi dominar essa emoção. Com as crianças menores é interessante que o professor questione as crianças sobre que cores eles dariam as emoções, seriam as mesmas do filme assistido, ou seriam diferentes e se diferentes, porque seriam diferentes.

Como culminância desse projeto, haveria a produção de uma carta para uma das emoções, o que elas teriam a dizer para as emoções que sentem. Depois que os alunos concluírem essa fase deverão ser levados a refletir sobre esses sentimentos, comentar como foi escrever a carta, o que eles aprenderam, quais

emoções eles gostam mais de sentir, porque gostam dessas emoções em particular e, principalmente, o que podemos fazer para não permitir que as emoções ruins não tomem conta de nós.

Para essa sequência estabelecemos um tempo de pelo menos 10 aulas no máximo 12 aulas, os materiais necessários são os de uso comum, com diferença para o filme. Foram usados como referências os textos dos sites “Melhor com saúde” e Escola da inteligência.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entender a indisciplina, o sentimento, a aprendizagem é um processo complexo e repleto de idas e voltas. Pois, vimos que os problemas podem ser decorrentes de diversos fatores.

Há um sem-número de artigos, monografias, dissertações e teses sobre o tema, mas ainda não há um consenso sobre o tema. A cada dia surgem novas teorias, novos estudos e o foco continua o mesmo, a indisciplina como causa do baixo aprendizado.

A Base Nacional Curricular Comum – BNCC levando em consideração o problema existente, estabeleceu a importância da educação socioemocional, para ser trabalhada desde a primeira infância, a creche, até o Ensino Médio, o professor deve trabalhar a gestão da emoção.

A sociedade atual não aceita mais que o aluno saia da escola conhecendo conteúdos diferenciados, mas sem saber gerir suas emoções, o aluno precisa saber lidar com a variedade de sentimentos que se envolvem na construção do caráter e do ser humano num todo.

Entender que o aprendizado se dá através da emoção, conseguir lidar com os sentimentos, sensibilizar-se com a dor alheia, encontrar dentro de si a força para superar as dificuldades, agora são coisas que se aprende na escola de forma contínua e intercalada com as disciplinas curriculares, já conhecidas por todos.

Nesse contexto, temos o professor, que não foi preparado para lidar com essa nova forma de ensinar, que muitas vezes não consegue lidar com seus próprios sentimentos e não tem tempo de se aperfeiçoar. Mas, que tem que lidar com os sentimentos de todos os seus alunos, com todos os fatores que envolvem o aprender e o ensinar.

Muitos costumam dizer “eu não sou psicólogo”, “pai e mãe que cuidem”, mas ao mesmo tempo os educadores que se referem dessa maneira deve se conscientizar e reconhecer que muitas crianças e adolescentes não encontram em casa o apoio que encontram na escola, que muitos têm a indisciplina como meio para chamar a atenção, ela torna-se um grito de socorro, um pedido de alguém que diz “ei, olha pra mim”, pois na sua família e na sociedade que o cerca não há espaço para os seus sentimentos, não há espaço para que ele ou ela vivencie sua infância/adolescência e crie seus próprios muros, ele vai estar aberto a todas as ameaças físicas e psicológicas advindas do meio que o cerca.

Nessa hora, sobra o professor, aquele que durante poucas 4 horas do dia do aluno, está lá, olhando para ele, buscando enxergar um potencial onde às vezes nem ele mesmo vê. Lutando suas próprias lutas e sentindo-se por vezes abatido, mas que não desiste de continuar e busca, sempre que possível, resgatar os sentimentos de seus alunos.

Essa pesquisa é apenas uma gotinha no oceano relativo à indisciplina e a educação emocional, muito ainda há a se discutir, muito ainda o se fazer. Não é possível parar agora e dizer está completo, ainda precisamos estudar muito e adequar a cada dia nossa sala de aula as necessidades de nossos alunos.

Não é fácil ser professor e assumir essas atribuições que até alguns anos atrás não era função do professor, mas com as atuais mudanças na sociedade, onde a mulher que antes era só mãe, agora é também participante da renda da família, a escola fica encarregada de muito mais do que era sua função há uma década.

Esse é apenas mais uma pesquisa a ser inserida no universo de várias outras que existem, tendo como função apenas abrir uma discussão a mais sobre o tema, dar a outros pesquisadores motivos para novas pesquisas.

REFERÊNCIAS

A INDISCIPLINA NO CONTEXTO ESCOLAR. (2019). Disponível em:
<http://www.docero.com.br/doc/118x10> Acesso em: 25/mai/2020.

ALMEIDA, Ana Rita S. **A emoção na sala de aula**. Campinas: Papyrus, 1999.

ANTUNES, Celso. **Aulas de amizade**. Revista Pátio. Ano XIII. nº. 51. ago/out. 2009, p.46 – 47.

AQUINO, Júlio G. **A Indisciplina e a escola atual**. Revista da Faculdade de Educação. São Paulo, v.24, n.2, p. 181-204, 1998.

AQUINO, Júlio. (org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: Imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 1995.

AVELINO, Amanda. **Competências socioemocionais: o que a BNCC diz sobre elas?**. (2018). Disponível em: <http://blog.estantemagica.com.br/competencias-socioemocionais-bncc/> . Acesso em 06/jul/2020.

BOTOMÉ, Sílvio Paulo. [s. d]. **A definição de comportamento**. Disponível em: <http://www.itrcampinas.com.br/txt/definicaobotome.pdf> Acesso em: 20/07/2020.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Curricular Comum**. Brasília, DF, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf . Acesso em: 20/mai/2020.

COUTO, José Marcos. **Educação que rompe barreiras**. Revista Educar Transforma. jun. 2019, p. 34.

CURY, Augusto. **Pais inteligentes formam sucessores, não herdeiros**. São Paulo: Sarama, 2015.

DALMAS, José Carlos; CARLOS, Milene de. **Indisciplina: entendendo melhor**. Revista de Ciências Humanas da UNIPAR, ano VIII, vol. 29, jan-mar/2000.

ESCOLA CONQUER. (2019). **Quem é Daniel Goleman e o que ele pode te ensinar sobre Inteligência Emocional**. Disponível em: <https://escolaconquer.com.br/quem-e-daniel-goleman-e-o-que-ele-pode-te-ensinar-sobre-inteligencia-emocional/>. Acesso em: 16/jun/2020

ESCOLA DA INTELIGÊNCIA. (2019). **Habilidades socioemocionais: como elas impactam no futuro?** Disponível em: <https://escoladainteligencia.com.br/habilidades-socioemocionais-como-elas-impactam-no-futuro/> Acesso em: 02/jun/2020.

FONSECA, Dalanna Carvalho da. **Educação socioemocional no RN: diálogos sobre práticas pedagógicas pós-BNCC**. Natal, 2019. Disponível em: https://monografias.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/10442/6/EducacaoSocioemocionalDialogosPraticasPedagogicas_Fonseca_2019.pdf. Acesso em: 20/mai/2020. (Monografia).

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2006.

HIPERCULTURA. (2019) **Inteligências múltiplas: conheça os vários tipos de inteligência e descubra a sua**. Disponível em: <https://hipercultura.com/inteligencias-multiplas-conheca-os-varios-tipos-de-inteligencia-e-descubra-a-sua> Acesso em 02/jun/2020.

MAGALHÃES, O. **A causa das coisas: indisciplina e escola**. São Paulo: Aprender, 1989.

MARÇOLA. Leandro Moura. (2015). **Comportamento humano: da filosofia à genética**. Disponível em: <http://www.jus.com.br/artigos/40059/comportamento-humano-da-filosofia-a-genetica> . Acesso em: 20/jun/2020.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de S. (2010). **O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. São Paulo: Hucitec-Abrasco.

OLIVEIRA, Maria Izete. **Indisciplina escolar: determinações, conseqüências e ações** Brasília: Líber livro, 2005.

OLIVEIRA, Antonella Carvalho de. (2019). **Classificação de finalidades em pesquisa acadêmica**. Disponível em: <https://www.atenaeditora.com.br/submissao> . Acesso em 17/jul/2020.

PHELAN. Thomas W.; SCHONOUR. Sarah Jane. **As diversas maneiras de gerenciar comportamentos**. Revista Pátio Educação Infantil. Ano VIII. nº. 23. abr/jun. 2010, p. 28 – 31.

SANTOS, Humberto Corrêa dos. **A indisciplina na escola: causas, prevenções e enfrentamento**. Revista Estação Científica. Juiz de Fora, n. 15, jan-jun/2016.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SIGNIFICADOS. (2017). **Indisciplinado**. Disponível em: <https://www.significados.com.br/?s=indisciplina>. Acesso em: 15/jun/2020.

SILVA, José Benildo Miranda da. [s.d]. **A relação entre a perspectiva comportamental e a aprendizagem**. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/pedagogia/a-relacao-entre-a-perspectiva-comportamental-e-a-aprendizagem/58600> Acesso em: 30/jun/2020.

SILVA, Aylla Monise Ferreira da. (2017). **Indisciplina escolar: compreender as causas para intervir**. Formação de Professores: contextos, sentidos e práticas. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/27420_14139.pdf. Acesso em: 10/jul/2020.

SILVA, Eveline Dias da. **Estudo sobre uma abordagem transdisciplinar entre a educação estatística e a educação socioemocional**. São Paulo: IFSP, 2018.

Dissertação de Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo. Orientador: Diva Valério Novaes.

SISTEMA MAXI. (2020). **Socioemocional segundo a BNCC**. Sistema Maxi da Ensino. Disponível em: <http://www.sistemamaxi.com.br>

TASSONI, Elvira Cristina Martins; LEITE, Sérgio Antônio da Silva. **Um estudo sobre emoções e sentimentos na aprendizagem escolar**. Revista Comunicações. Piracicaba. Ano 18. n. 2, p. 79-91. jul-dez. 2011

TIBA, Içami. **Seja feliz, meu filho**. São Paulo: Integrare Editora, 2006.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola**. São Paulo: Libertad, 1995. (Cadernos Pedagógicos do Libertad, v.4).

VIGOTSKY, Levy S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WEDDERHOFF, Elisio. (2001). **Educação emocional: um novo paradigma pedagógico**. <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1299>Acesso em: 17/jun/2020. v. 2, n. 1.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO PROCESSO ENSINO – APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Angela Alves de Miranda¹
Flávia da Silva Araújo²
Djanice Marinho de Oliveira³

RESUMO

Este artigo trata sobre como o lúdico pode auxiliar o professor no processo de ensino aprendizagem, diante dos desafios que os educadores têm no seu cotidiano para atender as necessidades educacionais das crianças. Através dessas discussões, objetivamos compreender a utilização de atividades lúdicas e como os educadores poderão utilizar essas ferramentas (jogos, brinquedos, teatro, brincadeiras etc.) para contribuir no processo ensino-aprendizagem das crianças no ambiente escolar. A metodologia utilizada foi uma pesquisa de caráter qualitativa bibliográfica, onde foram feitos levantamentos teóricos em livros, revistas eletrônicas e outros artigos, assim obtivemos um aprofundamento na pesquisa teórica. Percebemos através dessa pesquisa que as atividades lúdicas contribuem muito para que o processo ensino-aprendizagem aconteça de forma orgânica, que a criança aprenda através das brincadeiras e de forma espontânea, trazendo várias vantagens tanto para a criança, quanto para o professor, que por sua vez cumprirá papel de mediador que irá proporcionar várias experiências aos seus alunos, o que gerará um aprendizado sólido.

Palavras-chave: Lúdico. Ensino-aprendizagem. Educação Infantil.

ABSTRACT

This article deals with how playfulness can assist the teacher in the teaching-learning process, given the challenges that educators have in their daily lives to meet the educational needs of children. Through these discussions, we aim to understand the use of recreational activities and how educators can use these tools (games, toys, theater, games, etc.) to contribute to the teaching-learning process of children in the school environment. The methodology used was a qualitative bibliographic research, where theoretical surveys were made in books, electronic journals and other articles, thus obtaining a deepening in theoretical research. We realized through this research that playful activities contribute a lot for the teaching-learning process to happen in an organic way, that the child learns through play and spontaneously, bringing several advantages for both the child and the teacher, who in turn instead he will be playing the role of mediator who will provide various experiences to his students, which will generate solid learning.

Keywords: Playful. Teaching-learning. Child education.

¹ angelaalvesm@hotmail.com

² flaviasilvaaraujo24@gmail.com

³ djanice.oliveira@iesp.edu.br

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como principal objetivo compreender a utilização de atividades lúdicas e como o profissional da educação poderá utilizar as ferramentas (jogos, brinquedos, teatro, brincadeiras etc.) para contribuir no processo ensino-aprendizagem das crianças no ambiente escolar.

Este trabalho foi realizado com pesquisa bibliográfica qualitativa, fazendo levantamento teórico em livros, revistas eletrônicas, entre outros, para que através desta pesquisa em materiais de relevância, possamos entender de forma sucinta a importância da utilização de jogos e brincadeiras.

Nesta pesquisa, iremos exemplificar os tipos de recursos pedagógicos lúdicos que podem auxiliar os profissionais da educação nesta tarefa e identificar como as práticas pedagógicas lúdicas influenciam na aprendizagem infantil.

Para entendermos melhor sobre este assunto, é necessário começar com a etimologia da palavra lúdico, que tem origem do latim “ludus” que significa “jogo”. No dicionário Aurélio Ferreira (1986) traz o significado do lúdico desta forma: “lúdico significa feito através de jogos, brincadeiras e atividades criativas”.

Os primeiros estudos sobre o lúdico iniciaram-se na Grécia Antiga, alguns filósofos como Platão e Aristóteles tiveram grande contribuição para o desenvolvimento desse conceito. Platão (427-348) tinha convicção que deveriam ser inseridos os jogos educativos nos anos iniciais das crianças, e tanto meninos, quanto meninas deveriam participar dessas atividades mediadas pelo professor em sala de aula.

Platão enfatizava a importância de aprender brincando, já Aristóteles acreditava que a criança aprendia por meio de imitação, observando o que os adultos faziam no cotidiano. A partir daí outros autores também fizeram suas contribuições para este assunto entre estes autores estão: Piaget, Vygotsky, Wallon, Leif, Dewey, esses autores falam que o lúdico é essencial nas práticas pedagógicas na educação, para que haja o desenvolvimento intelectual, cognitivo, social da criança.

Hodiernamente, o lúdico tem sido um assunto bastante discutido quando se trata de práticas educacionais, uma vez que é uma ferramenta fácil de ser utilizada no cotidiano dos professores em sala de aula, visto que a ideia de lúdico já faz

parte da natureza humana. Neste contexto iremos abordar alguns conceitos que facilitem a aprendizagem das crianças através de práticas lúdicas.

2 O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO FACILITADOR DA APRENDIZAGEM

O ato de brincar é bastante relevante quando se trata do desenvolvimento das crianças, por isso a importância das brincadeiras foi introduzida na Base Nacional Comum Curricular (2017) como um dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento infantil, sendo eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

(...) Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. (...) Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais. (Brasil, 1998, vol. 2, p. 22).

As Brincadeiras, que ajudam para o desenvolvimento da criança, podem ser o começo para se trabalhar a ludicidade na sala de aula ou no seu contexto familiar, além disso, enquanto professor é possível analisar se as crianças estão conseguindo obter um conhecimento mais rápido, com mais facilidade.

Acontece muito de a criança apresentar dificuldades de aprendizagem numa metodologia formal tradicional e conseguir superar essa dificuldade através das atividades lúdicas, obtendo um aprendizado mais eficaz através de uma brincadeira, ou um jogo com os demais coleguinhas, essa interação entre eles é riquíssima para o aprendizado. Podemos afirmar então que as atividades lúdicas dão autonomia para as crianças fazendo com que elas tenham experiências únicas.

Essas brincadeiras possibilitam a criança desenvolver, a sua autoestima, potencializa o processo criativo da criança, pois através dessas brincadeiras, as crianças entram num processo de autodescoberta, desbravando o mundo. Isso acontece quando o professor permite à criança se descobrir, a descobrir o outro, descobrir os objetos, a experimentar.

O brincar possibilita ao indivíduo uma série de vantagens e experiências variadas, pois tudo para eles é novidade, então damos para criança a chance dela

se sentir autônoma e capaz, apresentando atividades que possibilitem a sua autonomia, que é de suma importância para o desenvolvimento infantil, e mais do que isso desperta o interesse dessas crianças para aprender.

Para tanto, Kishimoto (2011) ressalta que:

(...) uso do brinquedo/jogo educativo com fins pedagógicos remete-nos para a relevância desse instrumento para situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil. Se considerarmos que a criança pré-escolar aprende de modo intuitivo, adquirir noções espontâneas, em processos interativos, envolvendo o ser humano inteiro com suas cognições, afetividade, corpo e interação sociais, “o brinquedo desempenha um papel de grande relevância para desenvolvê-la”. (Kishimoto, 2011, p. 40).

As primeiras vivências que as crianças experimentam na educação infantil, são importantes, pois ampliam as fases do desenvolvimento que possibilita a criança conhecer o mundo em sua volta. Dessa forma entendemos que a pré-escola deve sempre promover situações de aprendizdos para os pequenos de forma lúdica.

Atividades lúdicas não podem simplesmente se restringir somente a colocar as crianças para brincar ou trazer uma brincadeira diferente, os professores podem trabalhar jogos educativos, jogos de estratégias que são aqueles que levam essas crianças a avançar no seu aprendizado.

Alexandre Pavam (apud SOUZA; MARTINS,2005, p.183) no texto por ele escrito “É brincadeira”, afirma:

É coisa séria :brincar não é apenas diversão. Na hora da brincadeira, as crianças desenvolvem-se física e intelectualmente, destacam-se como indivíduos, ao mesmo tempo em que estabelecem o convívio social, tomam iniciativas próprias e estimulam a criatividade.

Todas as propostas de brincadeiras dentro do ambiente escolar devem ser planejadas, pensada pelo professor para que tenha um objetivo, e que seja usada de forma eficaz obtendo como resultado muito aprendizado para as crianças, então é importante que nós enquanto educadores tenhamos esse entendimento do objetivo da função que o brincar representa na vida da criança e o quanto isso é valioso e importante na vida e infância de qualquer criança.

Brincar tem uma série de benefícios no desenvolvimento infantil, estimula a sensibilidade visual, a sensibilidade auditiva, exercita a imaginação, desenvolve

habilidades motoras, também tem forte influência nos comportamentos da criança, ela aprende a se socializar, a se relacionar com outras pessoas, aprende a ter regras, e no brincar, eles constroem novos conhecimentos, então é através do brincar que a criança aprende valores, desenvolve a sua solidariedade a sua empatia com os amiguinhos.

As atividades devem ser com um método lúdico, para que seja prazerosa do mesmo modo que as brincadeiras são para as crianças. Que sejam ensinados com o método de fácil compreensão. Não só para que não percam o interesse pelos estudos, mas para que eles sejam cativados, para que dessa forma sejam mais aprazíveis, que as crianças possam experimentar nos estudos um prazer parecido com o que passam dias inteiros a brincar com pedrinhas, bolas, corridas e jogos (COMÊNIO, 1957).

Através das atividades lúdicas é possível que as crianças possam expressar seus sentimentos, que sua mente possa estar leve, exercendo seu papel de criança e mais, que possa ser um exercício para a sua imaginação e criatividade, gerando um ser sociável, comunicativo que consiga expressar-se criticamente na construção do seu saber e consolidação do seu conhecimento, facilitando a sua aprendizagem.

Para Santos (2010, p.36):

O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os precoces de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento.

Através da fala do autor, percebemos que o lúdico contribui para a vida da criança em vários aspectos, sejam eles na socialização, através do contato com seus pares, cultural, pois através do lúdico o professor pode explorar atividades que remetem a cultura local em que essas crianças estão inseridas, muitas vezes utilizando brincadeiras populares que se perpetuam por gerações, geralmente são manifestações folclóricas, pois através dessa brincadeiras as crianças sentem-se parte do meio que vivem e tem a possibilidade de conhecerem as raízes culturais da sua comunidade e dos seus antepassados.

2.10 BRINCAR E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade. De acordo com o que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 9.394 de dezembro de 1996 em seu artigo 29: A Educação infantil é a base inicial do processo educativo.

Segundo a declaração dos direitos da criança em seu 7º princípio: A criança tem direito à educação, para desenvolver as suas aptidões, sua capacidade para emitir juízo, seus sentimentos e seu senso de responsabilidade moral e social. (Declaração universal dos Direitos da Criança, 1959).

Os melhores interesses da criança serão a diretriz a nortear os responsáveis pela sua educação e orientação; esta responsabilidade cabe, em primeiro lugar, aos pais. A criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando aos propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito.

Devemos enquanto professor propiciar o desenvolvimento da infância com toda sua integralidade, essa questão do brincar com objetivo educacional é algo que vai acrescentar desde os primeiros anos na vida da criança, porque a criança não vai para creche ou pré-escola só por que ela não tem ninguém para cuidar dela em casa ou só por que ela não pode ficar em casa sozinha, ela vai supostamente por que isso é um direito da criança, a educação infantil, primeira etapa de ensino que vai de zero a cinco anos de idade, é um direito fundamental garantido pela Constituição Federal, ou seja, toda criança brasileira tem direito a uma vaga em creche ou pré-escola, custeada pelo poder público, no caso pelos municípios.

É de nossa responsabilidade, enquanto mediador, do processo de aprendizagem, fazer com que as crianças, obtenham esses direitos que é fundamental na sua infância, construindo a formação moral do aluno, praticando no aluno o exercício de Cidadania, formando cidadãos democráticos, desde a primeira infância, pois é um direito estar inserido no ambiente escolar nos seus primeiros anos de vida. (Constituição Federal, 1988).

Para que o professor possa utilizar bem os recursos pedagógicos lúdicos, ele precisa se capacitar cada dia mais, pois é através de seus conhecimentos que

ele fará o bom uso dos materiais que estiverem à sua disposição. ALMEIDA (2003) fala que:

(...) O professor sozinho pode tornar um espaço, ainda que pobre de recursos, em um rico ambiente educativo; no entanto, um rico espaço pode ser também um paupérrimo ambiente educativo. Material sozinho não funciona. Ele precisa ser humanizado. "Ele precisa vir para dentro da vida do conhecimento que se busca" (ALMEIDA, 2003, p. 23).

O professor precisa estar sempre em transformação, todo educador tem objetivos que deseja alcançar, tem metas a cumprir, por isso deve procurar vários meios de concretização dos seus conhecimentos, para que assim vá construindo o seu saber, adequando-se a novas propostas que irão surgindo para ser mais eficiente em sua prática cotidiana. Então também se faz necessário que o professor tenha formação pedagógica continuada, para que ajude o mesmo a ter total domínio para resolver problemas que encontrar em sua sala de aula.

A formação continuada como o próprio nome já fala, é o processo em que o professor não vai parar de estudar, estará sempre ampliando seus horizontes, ele tem esta oportunidade de poder se qualificar e se atualizar constantemente. Esta é a importância da formação continuada, para que possa enfrentar os desafios do dia a dia em sala de aula.

DELORS (2003) fala que:

A qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores, do que pela sua formação inicial... A formação contínua não deve desenrolar-se, necessariamente, apenas no quadro do sistema educativo: um período de trabalho ou de estudo no setor econômico pode também ser proveitoso para aproximação do saber e do saber-fazer. (DELORS, 2003, p. 160).

De acordo com o autor, esse processo visa a qualificação, a atualização por parte do educador, melhoria da qualidade da educação e desenvolvimento do trabalho dos profissionais da educação, visando sempre essa melhoria.

O professor deve estar disposto para poder participar desse processo, dessas capacitações, para poder ajudar de fato no seu trabalho em sala de aula, se esse professor está tendo dificuldade com determinado aluno e esse apresentar essas características e ainda não tem essa qualificação para poder trabalhar melhor, esse educador deve buscar essa formação continuada, que vai trazer para ele novos elementos e novas formas de se trabalhar, dentro deste processo ele vai ter uma qualidade da sua educação e do seu trabalho. Essa

prática é fundamental segundo as políticas públicas que envolvem a educação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC,2017) é o documento que determina as competências (gerais e específicas), as habilidades e as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver durante cada etapa da educação básica.

2.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A UTILIZAÇÃO DO LÚDICO

Quando falamos de práticas pedagógicas, não podemos nos referir apenas a planejamento de aulas ou esquemas didáticos, é preciso ir muito além disso, é preciso compreender que só existe prática pedagógica quando se organizam as aulas com uma intenção pré-definida, ações conscientes e que proporcione a participação de todos os alunos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 53) falam que:

Cabe ao educador, por meio da intervenção pedagógica, promover a realização de aprendizagem com o maior grau de significado possível, uma vez que esta nunca é absoluta sempre é possível estabelecer relação entre o que se aprende e a realidade, conhecer as possibilidades de observação, reflexão e informação (...). (PCN, 1997, p.53).

Os professores precisam constantemente reavaliar suas práticas pedagógicas para assim poderem perceber o que está funcionando e o que precisa ser melhorado. Quando falamos do lúdico na educação infantil, é importante ter em mente que essa ferramenta pode ser de grande valia para facilitar a prática pedagógica do professor, visto que através de jogos e brincadeiras o professor pode passar os conteúdos que foram planejados de uma forma diferente, mais prazerosa para seus alunos.

As brincadeiras e jogos podem ser de grande utilidade no planejamento das aulas, de forma interdisciplinar, que de acordo com (JAPIASSU, 1976) a interdisciplinaridade se caracteriza pela troca intensa entre diversos especialistas, gerando um grau elevado de integração entre as disciplinas.

Sendo assim, podem ser trabalhadas diferentes abordagens no sistema de ensino, atualmente é o que mais se utiliza nas escolas. Através dessa junção, as disciplinas interagem entre elas, ou seja, conteúdos se completam em torno de um objetivo em comum, isso torna o saber mais contextualizado e faz com que nós professores eliminemos barreiras que existem entre as disciplinas.

De acordo com Schultz, Muller e Domingues (2006, p.5):

Uma proposta lúdico-educativa torna-se um desafio à prática do professor, pois além de selecionar, preparar, planejar e aplicar os jogos, ele precisa participar no decorrer do jogo, se necessário jogar, brincar com as crianças, mas sempre observando, no desenrolar, as interações e trocas de saberes entre eles.

A criança aprende pela imitação, quando forem propostas brincadeiras com intencionalidade, é necessário que o professor participe de todo processo, desde o planejamento, selecionando quais brincadeiras ou jogos irá realizar, na preparação do material a ser utilizado, e na execução da brincadeira em si, para que através de seus exemplos, ou pela observação de seus atos na hora da brincadeira, a criança aprenda a captar o que o professor está fazendo, ao mesmo tempo o professor precisa estar atento para observar como está se dando o desenrolar da brincadeira, pois é a partir daí que o professor poderá avaliar as dificuldades que seus alunos poderão ter em alguma disciplina, ou em sua capacidade cognitiva.

Segundo Souza (2007, p. 201):

Uma análise, organização e realização das práxis pedagógica escolar exige examinar: o polo da complexidade professor, da complexidade aluno, da complexidade gestor, da complexidade conhecimento, em suas interações no interior de uma instituição, que se organiza a partir de um contexto econômico, social, político, institucional e interpessoal, numa palavra cultural.

As práticas pedagógicas estão intimamente ligadas ao ambiente em que serão executadas, pois todos os fatores que rodeiam o ambiente escolar devem ser levados em conta, o local em que esta escola está inserida, a participação da comunidade que circunda a escola, se a direção da escola apoia as atividades lúdicas, pois muitas vezes escolas mais tradicionais se opõem de certo modo quando se fala em jogos e brincadeiras, pois acreditam que os conteúdos formais são mais importantes de serem ministrados do que os jogos, porém, Maluf (2003, p.33) fala que “as crianças utilizam o brincar para se comunicar e através das brincadeiras tornam-se operativas”.

Percebemos através da fala do autor que as atividades que utilizam o lúdico trazem inúmeros benefícios para o aprendizado das crianças e uma maior interação social entre as crianças. Tudo isso ligado num contexto socioeconômico e cultural que deve ser levado em conta quando falamos em práticas pedagógicas,

neste sentido as práticas adotadas devem estar de acordo com todos esses pré-requisitos para assim trazer bons resultados na aprendizagem das crianças.

2.3 RECURSOS PEDAGÓGICOS LÚDICOS

Os recursos lúdicos-pedagógicos podem ser compreendidos como ferramentas para auxiliar os professores no processo ensino-aprendizagem. Quando falamos em recursos lúdicos, podemos englobar vários meios de alcançar os objetivos traçados pelos educadores, como por exemplo os jogos. Piaget (1978) assinala três sistemas consecutivos de jogo: de exercício, simbólico e o de regras.

Os jogos de exercício ou jogos funcionais são jogos que podem acontecer nos parques, onde a criança precisa fazer vários movimentos físicos, que trabalham ações mentais, o sensorio-motor, manipulação de objetos etc. Já os jogos simbólicos consistem em colocar a criança como um personagem que participe ativamente das brincadeiras propostas, onde os alunos possam realizar tarefas que imitem as ações do cotidiano, e possam expressar sua imaginação e brincar de faz de conta.

Existem também os jogos de regras, que podem ser simples ou complexas, onde as crianças entram em contato com o coletivo, com o social, pois geralmente são jogos com várias crianças e a partir daí começam a entender que existem regras que são estabelecidas antes do início do jogo ou se dá no decorrer do processo e geralmente tem um objetivo. Esse tipo de jogo é interessante, pois através dele é possível ensinar aos pequenos valores como companheirismo, respeito e cooperação, que são essenciais para a formação da criança.

Para que os recursos pedagógicos sejam utilizados da melhor forma possível, é necessário que haja o planejamento prévio dessas atividades lúdicas, pois cabe ao professor garantir que o jogo ocorra de maneira proveitosa para o aprendizado das crianças.

De acordo com Fujisawa (2000) existem três aspectos que precisam ser levados em conta quando falamos de planejamento na utilização dos recursos pedagógicos pelo educador: Em lugar primeiro, a situação de influência mútua; segundo, as peculiaridades da criança como ser ativo; já o terceiro, é antecipar eventos que possam ocorrer que não estejam planejados.

A função do adulto na mediação do uso do recurso pedagógico, assim como no planejamento e indicação deste uso é relevante para que o recurso lúdico-pedagógico possa assumir um caráter educativo. O autor fala que o adulto é o mediador no uso do recurso pedagógico. Na educação infantil, entendemos que o professor é o adulto que mediará essas atividades, sendo uma figura de suma importância para organizar os jogos de maneira consciente e intencional.

Nos dias atuais, outros recursos que estão sendo bastante utilizados são os recursos audiovisuais. Segundo Coelho (2010), os múltiplos recursos audiovisuais, inclusive os documentários, são instrumentos capazes de auxiliar no aprendizado dos alunos, onde o professor pode trabalhar conteúdos multidisciplinares, tendo em vista que através das artes visuais é possível mostrar a realidade e perceber o sentido real dos fatos. Sendo assim, esses recursos são métodos didáticos importantes no processo ensino aprendizagem, pois ajudam o professor, na sua tarefa de ensinar e o aluno na assimilação dos conteúdos.

Segundo Moderno (1992, p. 38), “[...] o audiovisual tenta implementar-se na escola como uma série de técnicas ou de auxiliares que ajudam o professor a transmitir o “seu saber” ao aluno”.

As escolas precisam cada vez mais se adaptar a essa realidade que é a era digital, pois as tecnologias vêm cada vez mais se fazendo presente na vida do ser humano, hoje em dia na vida da criança, na grande maioria se tem acesso às tecnologias desde bem pequenas, nas nossas atividades cotidianas, por mais simples que sejam, têm a tecnologia, desde os objetos da casa como: celular, TV, tablet, sons entre outros. São muitas as variedades tecnológicas, tudo ao nosso redor hoje em dia é tecnologia, desta forma percebemos o quanto a mesma está naturalizada na nossa vida, não temos mais como nos desligarmos dela, devemos enquanto profissional da educação, trazer essa realidade para sala de aula, pois ela tem muito a somar para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

As rápidas transformações ocorridas na sociedade nas últimas três décadas, fruto da revolução da ciência e do novo paradigma tecnológico, das mudanças em ações produtivas aliadas às questões político-econômicas do processo de globalização, referem-se em novas configurações culturais, novas formas de ser e estar em sociedade e interferem diretamente nas práticas educativas em todo o mundo. (Distrito Federal. Currículo em movimento- Pressupostos Teóricos, 2014, p. 75).

O professor deve sempre estar em busca de novos conhecimentos dentro da tecnologia para que esteja atualizado nas ferramentas que o mundo digital pode proporcionar para o professor trabalhar. Diante disso, Mercado (1998, p. 04) fala que:

A formação de professores sinaliza para uma organização curricular inovadora que, ao ultrapassar a forma tradicional de organização curricular, estabelece novas relações entre a teoria e a prática. Oferece condições para a emergência do trabalho coletivo e interdisciplinar e possibilite a aquisição de uma competência técnica e política que permita ao educador se situar criticamente no novo espaço tecnológico.

A era digital é algo que faz parte da vida de qualquer pessoa e vem ganhando mais força no mercado da comunicação, os professores precisam se adequar cada vez mais a esta realidade, adotando a tecnologia em sua sala de aula, para uma nova cultura digital, obtendo mais a atenção dos alunos nas suas aulas ou tema que estar sendo abordado.

Devemos procurar conteúdos de acordo com a disciplina a ser ensinada, pode ser através de vídeos de forma criativa e simples, mas que seja interessante para o aluno, vídeo é uma forma de ensinar qualquer disciplina, quando a criança pode ver e ouvir ao mesmo tempo, a compreensão é mais fácil, os recursos de audiovisuais por meio de vídeos ou slides podem permitir informações e conteúdos de diferentes formas, a aula fica mais atraente para a criança e o aprendizado é mais eficaz.

A criança aprende a informar-se, a conhecer os outros, o mundo e a si mesma. A relação com a mídia eletrônica é prazerosa e sedutora, mesmo durante o período escolar, a mídia mostra o mundo de outra forma, mais fácil, agradável. A mídia continua educando como contraposto à educação convencional, educa enquanto entretém. (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2003, p. 6).

As informações adquiridas pela internet, televisão, celular jogos educativos eletrônicos são facilitadores para ensinar diversas disciplinas e temas, dessa forma podemos usar esses eletrônicos na escola para apresentar conteúdos e informações em diferentes formatos estimulando o interesse dos alunos para a aula, por isso devemos levar esses recursos para sala de aula para que os alunos tenham esses recursos de forma ainda mais acessível, esta proposta de ensino pode acelerar o aprendizado dos educandos potencializando a sua aprendizagem

e também a prestar atenção na aula, fazendo com que aprendam sobre o assunto que está sendo abordado pelo professor em temas diversos.

Nesse contexto, através dos recursos lúdico-pedagógicos as crianças “são capazes de explorar sua criatividade, melhorando sua conduta no processo ensino-aprendizagem e sua autoestima” (Nogueira, 2008, p. 6). Recursos lúdico-pedagógicos podem auxiliar na assimilação de vários conteúdos, entremeando os processos de ensino-aprendizagem, possibilitando que a criança possa ser o construtor do seu próprio conhecimento.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS E RESULTADOS

Segundo (Patton, 1980, apud Costa, 2006, p.101) “Normalmente a pesquisa qualitativa é associada a dados qualitativos, abordagem interpretativa, [...], análise de caso ou conteúdo, [...]”. Neste sentido foram utilizadas para a realização deste trabalho a pesquisa numa abordagem qualitativa, e bibliográfica, que segundo Lima (2004, p. 38) é “a atividade de localização e consulta de fontes diversas de informação escrita orientada pelo objetivo explícito de coletar materiais mais genéricos ou mais específicos a respeito de um tema”, onde foram feitos levantamentos teóricos em livros, revistas eletrônicas e outros artigos, assim obtivemos um aprofundamento na pesquisa teórica.

Escolhemos como palavras-chave neste artigo o lúdico, ensino-aprendizagem e educação infantil. O objetivo deste artigo foi compreender a utilização de atividades lúdicas e como os educadores podem utilizar as ferramentas (jogos, brinquedos, teatro, brincadeiras etc.) para contribuir no processo ensino-aprendizagem das crianças no ambiente escolar.

Nesta pesquisa, explanamos um pouco sobre os tipos de recursos pedagógicos lúdicos que podem auxiliar os educadores a passarem os conteúdos de maneira mais agradável e como as práticas pedagógicas lúdicas contribuem para o processo de aprendizagem da criança. Percebemos através desta pesquisa que as atividades lúdicas contribuem de maneira relevante para que o processo ensino-aprendizagem aconteça de forma natural, que a criança aprenda brincando e de forma prazerosa, trazendo vantagens tanto para a criança, quanto para o professor, pois este estará cumprindo seu papel enquanto mediador que irá

proporcionar várias experiências aos seus alunos, o que gerará um aprendizado concreto.

Os resultados que obtivemos com esta pesquisa foi uma melhor compreensão sobre o lúdico e como esta ferramenta pode ser de grande valia no cotidiano dos educadores, observamos como os autores expõem seus pensamentos e estudos sobre este assunto, gerando assim um maior entendimento sobre a teoria no que diz respeito ao lúdico. Através desse estudo foi possível entender que se pode fazer uso do lúdico em sala de aula sem grandes demandas, utilizando-se materiais simples, muitas vezes de baixo custo, pois os educadores que procuram ter uma formação continuada sempre estão tendo contato com novas propostas educativas e muitas delas envolvem o lúdico, gerando assim um maior conhecimento para poder pôr em prática as atividades lúdicas da melhor maneira possível.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resultado desta pesquisa bibliográfica, pode-se então observar a importância do lúdico no processo ensino-aprendizagem na educação infantil. A ludicidade é de grande importância na vida da criança, pois de forma divertida o aprendizado é diversificado, a brincadeira contém o lazer e os momentos de relaxamento, a distração estão contidas na brincadeira mais do que isso ela possibilita que a criança tenha autoconhecimento, que faça interação com os seus pares e também que desenvolva a inventividade, a capacidade de criar com as brincadeiras.

O estudo que desenvolvemos mostra a importância de incentivar o aprendizado da criança com o lúdico, levando em consideração o que foi analisado, podemos observar quanto o brincar educativo, ajuda a criança a se desenvolver com mais facilidade, descobrindo-se com mais naturalidade e com prazer no aprender simplesmente em uma brincadeira.

Entretanto para que o lúdico efetivamente seja utilizado como ferramenta de aprendizagem, é necessário, que a escola possa observar o lúdico como contribuição para o desenvolvimento das crianças, e não apenas como forma de passar o tempo, crer que através dessa ferramenta haverá grandes descobertas, e experiências para as crianças, proporcionando conteúdos divertidos e

interessantes, onde possam ser inseridos tanto os conteúdos propriamente ditos como a imaginação da criança e os conteúdos que elas mesmas desenvolvem através das experiências com as brincadeiras.

Portanto observamos as contribuições que o brincar pode propiciar ao processo de aprendizagem e progresso da criança, na educação infantil, o quanto é necessário oportunizar às crianças a situações variadas, oferecendo um aprendizado com satisfação em aprender ao educando, por estar interconectado com as brincadeiras, tudo deve estar interligado, para ofertar a melhor prática lúdica, acatando essas perspectivas com base na pesquisa sobre a importância do lúdico no processo ensino-aprendizagem na educação infantil, adquirimos um resultado satisfatório na busca de um ensino de mais qualidade. Nesse estudo podemos finalizar, dizendo que o lúdico simboliza na criança, alegria, criatividade, estímulo, socialização. Diante das inúmeras contribuições que a ludicidade traz para os pequenos, finalizamos dizendo que brincar faz com que as crianças conheçam a si próprias e ao mundo ao seu redor e ainda há muito ao que descobrir através de pesquisas bibliográficas ou de campo, que possam contribuir para o desenvolvimento do lúdico na educação infantil.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P.N. de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo, SP: Loyola, 2003.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, I. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário oficial (da) República Federativa do Brasil, poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez.1996.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil: formação pessoal e social**. Brasília: MEC/SEF, 1998. V. 2.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil: formação pessoal e social**. Brasília: MEC/SEF, 1998.V.2).

BRASIL, **Lei número 4.751 de 7 de fevereiro de 2012**. Diário Oficial do Distrito Federal, Poder Executivo, Brasília, DF, n. 029, 08 fev. 2012. Seção 1, p. 2-5 .

CINTRA, Rosana Carla Gonçalves Gomes; PROENÇA, Michelle Alves Muller; JESUÍNO, Mirtes dos Santos. **A historicidade do lúdico na abordagem histórico-cultural de Vigotski** .Revista Rascunhos Culturais •Coxim/MS • v.1 • n.2 • p. 225 - 238 •jul./dez.2010..Disponível em:
file:///C:/Users/luism/Downloads/Dialnet-AHistoridadeDoLudicoNaAbordagemHistoric oculturalDe-3694625%20(2).pdf
Acesso em 29/12/2020.

COELHO, R. M. F.; VIANA, M da C. V. **A utilização de filmes em sala de aula: Um breve estudo no Instituto de Ciências Exatas e Biológicas da UFOP**.Revista da Educação Matemática da UFOP. Ouro Preto, 2010.

COMÊNIO, João Amós. **Didática Magna**. 3. ES. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1957.

COSTA, Arlindo. **Metodologia da pesquisa Científica**. Mafra-SC-Edição 2006.

Declaração universal dos Direitos da Criança adotada pela Assembléia das Nações Unidas. 20 de Novembro de 1959 e retificada pelo Brasil .

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 8. ed. - São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda, **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 2ª ed., Rio de Janeiro, Editora Nova Fronteira, 1986.

FUJISAWA, D.S. Utilização de jogos e brincadeiras como recurso no atendimento fisioterapêutico de crianças: implicações na formação do fisioterapeuta. 2000. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília. 2000.

GONÇALVES, Adriana Garcia. **UTILIZAÇÃO DE RECURSOS PEDAGÓGICOS POR PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL**. Universidade Federal de São Carlos , São Carlos, São Paulo, Brasil. Pensar a Prática, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 395-413, jan./mar. 2014.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1976.

Kishimoto, T.M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Manolita Correia, **A engenharia da produção acadêmica**.Monografia.São Paulo:Saraiva,2004.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. **Brincar: prazer e aprendizado**. Petrópolis, editora Vozes, 2005.

MERCADO, L. P. L. **Formação docente e novas tecnologias**. In: **IV Congresso RIBE**. Ed. 3. 1998. Brasília. Anais do IV Congresso RIBES. Brasília. UFA. 1998. 57-65. Disponível em:
https://www.ufrgs.br/niee/eventos/RIBIE/1998/pdf/com_pos_dem/210M.pdf. Acesso em: 20/01/2021.

MODERNO, A. **A Comunicação audiovisual no processo didático**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1992.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas. Papirus, 2003.

MPPR-Ministério público do Paraná, DIREITOS - **Brincar é fundamental para o desenvolvimento integral da criança**. Acesso em: 18/12/2020.

NOGUEIRA, Z. P. (2008). **Atividades lúdicas no ensino/aprendizagem de língua inglesa**. Recuperado em 20 julho, 2016 de
<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/967-4.pdf>.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O brincar na escola. Metodologia lúdico vivencial, coletânea de jogos, brinquedos e dinâmicas**. 1. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SCHULTZ, Elis Simone. MULLER, Cristiane. DOMINGUES, Cilce Agne. **A ludicidade e suas contribuições na escola, 2006**.

SOUZA, João Francisco de. **Prática pedagógica e formação de professores**. Recife: Bagaço, 2007.

SOUZA, Márcia Helena de; MARTINS, Maria Aurora Mendes. **Psicologia do Desenvolvimento**. Curitiba: IESDE, 2005.

A IMPORTÂNCIA DE TRABALHAR AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Jéssica Borges de Oliveira Melo
Luana Moreira de Andrade Rodrigues
Natali Fernandez Pereira Rubi
Maria Aparecida Fernandes Medeiros

RESUMO

Este trabalho tem como relevância conscientizar os professores sobre a importância do trabalho com as competências socioemocionais na Educação Infantil visando o desenvolvimento integral da criança. Buscando essa conscientização, foi realizada uma análise das práticas dos professores em sala de aula através de um questionário sobre a temática abordada ou os motivos da ausência da mesma. O questionário foi idealizado em uma plataforma digital (Google Formulário), e divulgado nas redes sociais. A intenção foi de abranger profissionais das diversas localidades, recebendo respostas de profissionais dos estados de Pernambuco, Paraíba e Rio de Janeiro. Com os resultados obtidos, ficou notório que de modo geral, os professores estão cientes da importância de trabalhar com as competências socioemocionais com o intuito de proporcionar aos educandos o conhecimento e o gerenciamento das emoções corroborando para o desenvolvimento global deles.

Palavras-chave: Educação Infantil. Competências. Socioemocional.

ABSTRACT

This work has as main objective to make teachers aware of the importance of working with socio-emotional skills in Early Childhood Education aiming at the integral development of the child. Seeking this awareness, an analysis of the praxis of teachers in the classroom was carried out through a questionnaire on the topic addressed or the reasons for their absence. The questionnaire was created on a digital platform (Google Form), and disseminated on social networks. The intention was to cover professionals from different locations, receiving responses from professionals in the states of Pernambuco, Paraíba and Rio de Janeiro. With the results obtained, it was clear that, in general, teachers are aware of the importance of working with socio-emotional skills in order to provide students with knowledge and management of emotions, supporting their overall development.

Keywords: Child Education. Competence. Socioemotional

1 INTRODUÇÃO

É sabido que a educação possui grande influência em todas as esferas sociais. A mesma exerce um papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Assim sendo, não deve ser analisada como um repasse de informações, mas como um meio capaz de desenvolver habilidades e capacidades:

psíquicas, morais e cognitivas. Desta forma, é um direito da criança e do adolescente assegurado nas Leis e Constituições que tratam da educação.

A Constituição Federal de 1988 no Art. 205º declara que a educação é direito de todos e dever do Estado e família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) fundamenta-se neste artigo da Constituição Federal defendendo o direito do educando de ter acesso a uma educação de qualidade, objetivando progresso perante a sociedade. No entanto, o ambiente escolar só terá êxito se contar com a colaboração de todos os envolvidos neste processo: escola, aluno e família.

Nesta perspectiva, cabe à família participar de forma pragmática da formação do educando, desde a Educação Infantil. Já que o aluno necessita de incentivo diário e assistência para realizar as atividades propostas pela escola. Desta maneira, a formação integral dos alunos não compete apenas à escola. Marques (2014) entende que:

Não restam dúvidas de que os pais são os primeiros educadores da criança e ao longo da sua escolaridade, continuam a serem os primeiros responsáveis pela sua educação e bem-estar. Os professores são parceiros, devem unir esforços, partilhar objetivos e reconhecer a existência de um bem comum para os alunos. (MARQUES, 2014, p.12).

Na contemporaneidade a escola não é notada como um local de transmissão de conteúdos que visa qualificar o aluno para o mercado de trabalho e que irá formar os mesmos apenas no âmbito educacional. A mesma necessita ser notada como um espaço propício de aperfeiçoar as emoções, o intelecto e o afeto dos que atuam nela de forma intensa e participativa.

É nas instituições de ensino que as crianças terão seu primeiro contato com a sociedade e será através dela que a mesma desenvolverá habilidades fundamentais para melhor convivência com o meio em que habita. É nítido, que as experiências vivenciadas no âmbito educacional, não permanecerão ali, as mesmas irão repercutir na sociedade, desde a modalidade de Educação Infantil até o Ensino Médio. Abed (2002) enfatiza que

A escola é um local privilegiado de encontro, de interlocução, de questionamentos, de construção e transformação do conhecimento. Conhecimento não só de livros, mas nas experiências de cada um. Encontro não só de saberes, mas principalmente de pessoas, nas suas

diversidades e nas suas riquezas pessoais e culturais. Um contato amoroso entre seres que preenchem a vida. (ABED, 2002, p.23).

É na Educação Infantil o período ideal para expandir as múltiplas habilidades existentes. A criança assimila de forma imediata o que lhes é apresentado, por este motivo deve-se ter cautela sobre o que vai ser exposto durante o período de aula. Como cita a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96 no Art. 29º, a Educação Infantil tem por finalidade desenvolver de forma integral na criança aspecto físico, psicológico, intelectual e social.

Bujes (2001) afirma que

[...] a Educação Infantil precisa ser muito mais qualificada. Ela deve incluir o acolhimento, a segurança, o lugar para emoção, para o gosto, para o desenvolvimento da sensibilidade; não podendo deixar de lado o desenvolvimento das habilidades sociais, nem o domínio do espaço e do corpo e das modalidades expressivas; deve privilegiar o lugar para a curiosidade e o desafio. (BUJES 2001, p.21 apud HERMIDA, 2007, p. 227).

Quando as habilidades citadas acima forem empregadas na prática, o educador estará proporcionando ao educando uma construção de personalidade pautada no olhar crítico e reflexivo sobre as diversas realidades presentes na sociedade. É isto que o principal documento que norteia a educação nacional visa ampliar as aprendizagens essenciais de forma equitativa desde a Educação Infantil.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que direciona os currículos escolares das instituições de ensino do Brasil, sejam elas públicas ou privadas. A Base Nacional Comum Curricular propõe que sejam trabalhadas dez competências gerais em cada ciclo da educação básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Dentre estas competências gerais, estão presentes as competências socioemocionais.

As competências socioemocionais de acordo com a BNCC visam desenvolver desde a Educação Infantil, habilidades como: trabalho em grupos, empatia, responsabilidade, controle das emoções e determinação. A partir do trabalho destas competências os educandos passarão a lidar de maneira positiva com seus sentimentos e suas emoções. Tornando assim a sala de aula um lugar prazeroso de troca de conhecimentos, respeito e igualdade.

O ano de 2020 foi marcado por acontecimentos grandiosos que perduram até os dias atuais. Entre eles a pandemia gerada pela SARS-COV-2 (COVID-19), que

fez os diversos setores interromperem suas atividades, dentre estes a escola. Os professores foram apresentados a uma realidade que não lhes era convencional. No entanto, para dar continuidade às aulas, tiveram que adaptar-se aos meios tecnológicos para suprir as necessidades dos educandos.

Em decorrência de todas essas mudanças ocorridas em um curto espaço de tempo, o lado emocional de todos que compõem as instituições de ensino sejam elas privadas ou públicas foram afetados, principalmente das crianças por não saberem externar seus sentimentos e emoções, passaram a ter atitudes inapropriadas. É nestas circunstâncias que o trabalho com as competências socioemocionais se torna imprescindível.

Conforme Duncan (2007) o desenvolvimento das competências socioemocionais das crianças é fundamental para seu sucesso dentro e fora da escola.

Emoção, segundo o dicionário Aurélio (2010), faz referência ao ato ou efeito de mover. Transferimos para fora o que estamos sentindo, sejam sensações agradáveis ou não. As emoções estão presentes no dia a dia, saber lidar com elas é indispensável, entretanto é um trabalho árduo que demanda empenho e dedicação.

As competências socioemocionais precisam ser entendidas como um recurso oportuno que facilitará a construção de uma aprendizagem significativa. A mesma busca auxiliar os alunos da melhor forma a manifestar empatia, administrar as emoções, tomar decisões de modo responsável, preservar relações saudáveis, enaltecer as diversidades, dispor de capacidades para lidar com situações atípicas.

Tendo em vista os fatos apresentados, trazemos a seguinte problemática: quais são os fatores que acarretam a ausência ou desconhecimento das competências socioemocionais na Educação Infantil?

Hipotetizamos que os motivos que ocasionam tais fatores vão desde a falta de formação qualificada dos professores quanto ao documento norteador da educação, até a resistência dos docentes em trabalhar o emocional dos educandos.

Traçamos como objetivo principal: conscientizar os professores sobre a importância do trabalho com as competências socioemocionais na Educação Infantil visando o desenvolvimento integral da criança. Buscando essa conscientização, foi realizada uma análise das práxis dos professores em sala de aula sobre a temática abordada ou os motivos da ausência da mesma. E como objetivos específicos:

Observar e analisar as dificuldades dos professores em trabalhar com as dadas competências; e sensibilizar a escola sobre os benefícios das competências socioemocionais no ensino- aprendizagem como fator potencializador no desenvolvimento dos alunos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nitidamente a sociedade atual perpassa por incalculáveis mudanças de forma instantânea, enfrentar as mesmas é um exercício que necessita empenho, persistência e equilíbrio. Nesta perspectiva, o trabalho com as competências socioemocionais faz-se primordial, as mesmas buscam garantir ao educando uma formação global, objetivando seu amadurecimento emocional, cognitivo e social. Trabalhar com as competências socioemocionais é preparar a criança para encarar as adversidades existentes na sociedade de forma autônoma, consciente e crítica.

2.1 QUAIS SÃO AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS?

As competências socioemocionais são um conjunto de habilidades que tem como intuito desenvolver no educando a capacidade de gerenciar suas próprias emoções, além de buscar entender as emoções do próximo. As mesmas buscam oportunizar um convívio saudável, bem como, a resolução de problemas de maneira consciente e sensível. Para que o aluno progrida de forma integral é necessário interligar os conhecimentos cognitivos e os emocionais beneficiando os envolvidos no âmbito educacional, pessoal e profissional. A BNCC reconhece que o trabalho com as competências socioemocionais oportunizará aos educandos um ensino significativo.

Existem 10 competências socioemocionais que devem ser desenvolvidas não somente dentro da escola, mas esse conhecimento é expandido fora dela também, a fim de garantir o desenvolvimento pleno dos alunos. São elas: empatia, autonomia, criatividade, autoconhecimento, autoestima, responsabilidade, resolução de problemas, trabalho em equipe, criticidade e paciência. As instituições de ensino precisam trabalhar tais competências desde a modalidade de Educação Infantil até o Ensino Médio alinhado a BNCC.

Há algumas maneiras de trabalhar as competências socioemocionais em sala de aula: de forma contextualizada, indiretamente ou de modo prático, este último

fazendo uso da ludicidade. Envolver as situações do cotidiano aparadas na ludicidade desperta na criança a curiosidade, o engajamento e desenvolvimento, possibilitando vivências exitosas no aprendizado das mesmas.

2.2 COMO DESENVOLVER AS HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

É de conhecimento que a ludicidade contribui de modo excepcional com o trabalho pedagógico, sendo assim, a mesma é indispensável para o trabalho com as competências socioemocionais na Educação Infantil.

Kishimoto (1996) ressalta que por meio de uma aula lúdica, o aluno é estimulado a desenvolver sua criatividade e não a produtividade, sendo sujeito do processo pedagógico.

O lúdico irá oportunizar na criança uma aprendizagem emocional agradável e significativa. As atividades lúdicas que abordam o lado emocional da criança precisam ser consideradas como momentos propícios para desenvolver habilidades como: empatia, autocuidado, criatividade, descobertas do mundo que as cerca, compreensão de si e do outro.

Dentre os documentos da educação podemos destacar o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, Brasil (1998) que enfatiza:

A criança necessita de estabilidade emocional para se envolver com a aprendizagem. O afeto pode ser uma maneira eficaz de aproximar o sujeito e a ludicidade em parceria com professor-aluno, ajuda a enriquecer a questão ensino-aprendizagem. E quando o professor dá ênfase às metodologias que alicerçam as atividades lúdicas, percebe-se um maior encantamento do aluno, pois se aprende brincando (BRASIL, 1998, p.30, V.01).

Por intermédio da ludicidade que a criança tem a oportunidade de exteriorizar seus anseios, pensamentos, ideias e emoções. O mesmo será capaz de desenvolver na criança através da brincadeira e do brincar, aspectos fundamentais para seu desenvolvimento emocional, cognitivo e social.

Almeida (2003) salienta que:

[...] A verdadeira educação é aquela que cria na criança o melhor comportamento para satisfazer suas múltiplas necessidades orgânicas e intelectuais- necessidade de saber, de explorar, de viver, a educação não tem outro caminho senão organizar seus conhecimentos, partindo das necessidades e interesses da criança (ALMEIDA, 2003, p. 24).

Evidentemente o trabalho com a ludicidade no âmbito educacional serve de alicerce para a prática das mais variadas competências estabelecidas no documento norteador da Educação básica brasileira - Base Nacional Comum Curricular.

2.3 As competências socioemocionais e a BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que norteia os currículos escolares das instituições de ensino no país. O mesmo visa ampliar, as aprendizagens essenciais de forma equitativa e democrática durante as três etapas da educação básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A Base Nacional Comum Curricular possui o comprometimento de assegurar um desenvolvimento integral dos alunos, isso se dá, através das dez competências presentes no documento.

É perceptível notar a partir da análise das competências socioemocionais presentes na Base, que a mesma prioriza a construção do saber de forma ética e empática. Objetivando a formação do cidadão de maneira cognitiva e emocional.

O trabalho com as competências socioemocionais estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular propõe formar crianças e adolescentes instruídos a encarar e lidar com suas próprias emoções de forma consciente, a ter estabilidade emocional, autocuidado, empatia, respeito, autoconhecimento e a desenvolverem sua criatividade e imaginação de forma perspicaz. Consequentemente, tornarão adultos conscientes, críticos, reflexivos que saberão conduzir e controlar seus sentimentos e emoções de forma pertinente.

3 METODOLOGIA

O presente estudo trata de uma pesquisa exploratória de acordo com Zikmund (2000), os estudos exploratórios, geralmente, são úteis para diagnosticar situações, explorar alternativas ou descobrir novas ideias.

A coleta de dados sucedeu no período entre 12 de maio a 16 de maio de 2021, contou com a participação de 41 pessoas que se propuseram a responder um questionário elaborado através do Google Formulário, o mesmo foi direcionado a professores que atuam ou já atuaram na rede regular de ensino público ou privado, na modalidade de Educação Infantil. A fim de verificar como os professores lidam

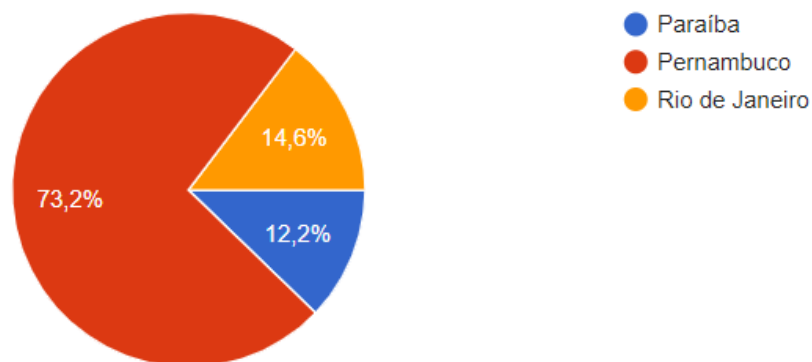
com esta temática em sala de aula, a pesquisa foi norteada a constatar os seguintes critérios: Conhecimento da BNCC; Planejamento Socioemocional; Trabalho das competências; Aprendizado significativo; Apoio ofertado pelas instituições de ensino, no sentido de compreender como estes profissionais atuam neste cenário.

Os dados obtidos foram analisados de forma qualitativa e quantitativa, utilizando-se do método da triangulação, conforme cita Knechtel (2014) a pesquisa qualitativa- quantitativa busca interpretar as informações quantitativas por meio de símbolos numéricos e os dados qualitativos mediante a observação, a interação participativa e a interpretação do discurso dos sujeitos (semântica).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com a pesquisa desenvolvida constatamos que uma parcela significativa dos professores atua na região nordeste. O número de participantes preponderou no estado de Pernambuco (73,2%), no estado da Paraíba (12,2%) e no estado do Rio de Janeiro (14,6%). Como consta na (Figura 01).

Figura 1. Caracterização quanto a localização geográfica em que atua Estados que lecionam os professores participantes da pesquisa

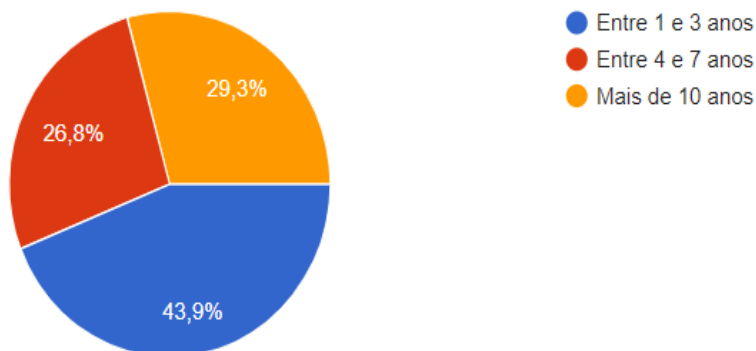


FONTE: Autoria própria, 2021.

Através dos dados citados, notamos que ocorreu uma discrepância em relação aos resultados obtidos dos estados, o que implica diretamente nas metodologias empregadas por cada profissional da educação. Uma vez que cada localidade buscará o método que se adeque melhor as singularidades de seu público-alvo.

Em relação ao tempo de ensino, verificamos que houve um número relevante de professores que estão no início de sua vida profissional. Professores que lecionam entre 1 e 3 anos (43,9%), entre 4 e 7 anos (26,8%) e a mais de 10 anos (29,3%), conforme indica a (Figura 02).

Figura 2. Caracterização quanto o tempo de ensino que atua na área educacional



FONTE: Autoria própria, 2021.

O número de professores que estão iniciando sua carreira profissional se sobressaiu nesta pesquisa o que implica diretamente no modo de atuação deles. O início de carreira, habitualmente é difícil para todas as áreas de atuação, na área docente não é diferente. Ao ingressarem no mercado de trabalho, o professor esbarrara nas diversas dificuldades existentes, onde terão que encarar as mesmas para ofertar aos educandos um ensino de qualidade.

Neste mesmo viés, os professores recém-formados iniciam sua trajetória com o pensamento mais amplo para lidar com as reformas educacionais do país, a começar pela Base Nacional Comum Curricular. Por se tratar de um documento recente, muito professores veteranos vivenciam dada dificuldade de colocá-lo em prática, fato pouco comum na vivência dos docentes iniciantes visto que, a formação dos mesmos sucede de forma atualizada, o que não significa que todas as práticas pedagógicas tradicionais sejam ineficientes no processo de ensino-aprendizagem.

Oliveira Netto (2005) reforça que:

[...] a formação dos educadores deve favorecer uma reflexão sobre a relação entre teoria e prática e propiciar a experimentação de novas técnicas pedagógicas. Isso não significa jogar fora as velhas práticas, mas, sim apropriar-se das novas para promover a transformação necessária. (OLIVEIRA NETTO, 2005, p. 125).

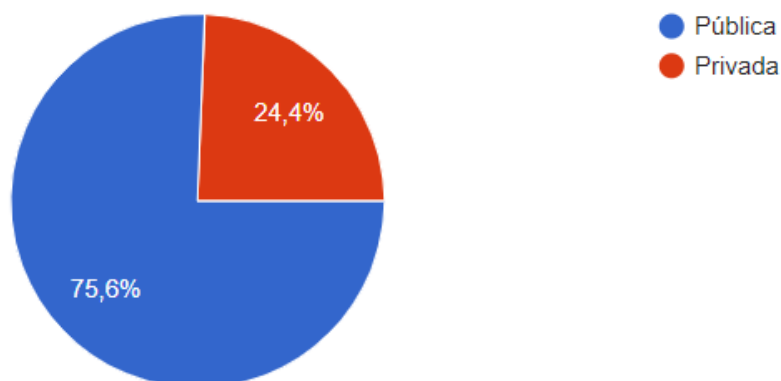
Quando se trata do uso de tecnologias digitais em sala de aula, os professores veteranos sentem uma relevante dificuldade em aplicá-las em suas aulas, já que não tiveram no decorrer de sua formação acadêmica um preparo para manipulá-las. Diferente do que acontecem com as atuais formações docentes no país, os professores enquanto universitários recebem as oportunas orientações de como instaurar as novas tecnologias nas suas práxis diárias, a fim de utilizá-las como meio que irá contribuir para desencadear as diversas possibilidades pedagógicas existentes. A geração vigente está inteiramente conectada com as tecnologias digitais e quando o professor adentra este universo, o aprendizado e o relacionamento tornam-se benéficos.

Reforçando este princípio, Mercado (1999) confirma que:

As novas tecnologias criam chances de reformular as relações entre alunos e professores e de rever a relação da escola com o meio social, a diversificar os espaços de construção do conhecimento, ao revolucionar os processos e metodologias de aprendizagem, permitindo à escola um novo diálogo com os indivíduos e com o mundo. (MERCADO, 1999, p. 27).

Quando questionados sobre a rede de ensino em que lecionam, observamos que o número de professores que possuem vínculo com a rede pública de ensino preponderou (75,6%), enquanto os que estão vinculados à rede privada somam (24,4%). De acordo com a (Figura 03).

Figura 03. Caracterização quanto a rede de ensino que trabalha

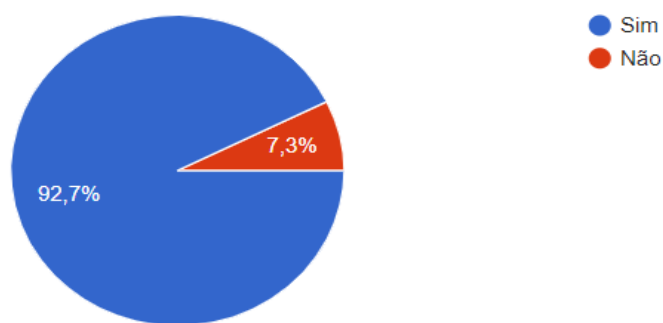


FONTE: Autoria própria, 2021.

O resultado vem em concordância com a perspectiva nacional. De acordo com o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira) o número de professores atuando no cenário nacional é majoritariamente da rede pública de educação (85%), isto decorre do grande número de alunos matriculados neste sistema de ensino.

No que se refere ao conhecimento das competências socioemocionais definidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), percebemos que um amplo número de professores possui entendimento das mesmas (92,7%), já os professores que afirmaram não ter conhecimento sobre as dadas competências equivale a uma parcela minoritária (7,3%). Figura 04:

Figura 04. Caracterização quanto ao conhecimento das competências socioemocionais



Fonte: Autoria própria, 2021.

A BNCC é um documento que tem como preceito orientar a educação nacional, sendo assim o mesmo deverá ser seguido e colocado em prática para proporcionar aos educandos uma educação democrática e de qualidade. Quando o mesmo não é adotado pelas instituições de ensino, o aluno não avançará da devida maneira. As competências socioemocionais estabelecidas pela Base têm como objetivo oportunizar aos alunos o gerenciamento de suas emoções para melhor convivência em sociedade.

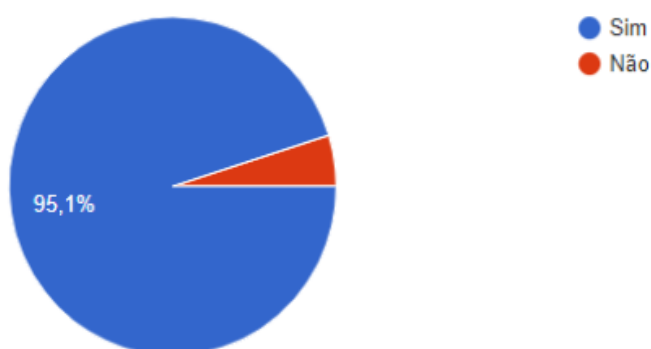
De acordo com os dados colhidos dá presente pesquisa, o quantitativo de professores que proporcionam essas oportunidades aos seus alunos foi relevante e mostra o seu engajamento para conceber aos educandos o seu desenvolvimento integral. Inteirar-se da amplitude do aluno é uma atribuição primordial do professor, objetivando um aprendizado pleno como salienta Monteiro (2002).

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

A Base busca direcionar os currículos das instituições e embasar o planejamento dos docentes, uma vez que o mesmo apresenta entre outras orientações as competências socioemocionais e as habilidades a serem trabalhadas durante o período letivo. Sendo assim, é estarrecedor observar que alguns professores da Educação Infantil ainda desconhecem as competências socioemocionais que estão inseridas nas competências gerais da BNCC, este fato revela a insciência e a negligência tanto do professor como da instituição de ensino com a educação.

Em referência a importância que as competências socioemocionais desempenham em sala de aula, uns números apreciáveis de professores asseveraram que consideram importante trabalhar com as mesmas (95,1%), e apenas (4,9%) dos profissionais afirmaram que não considera importante o trabalho com tais competências. Figura 05.

Figura 05. Caracterização quanto a importância dada pelos profissionais às competências socioemocionais



Fonte: Autoria própria, 2021.

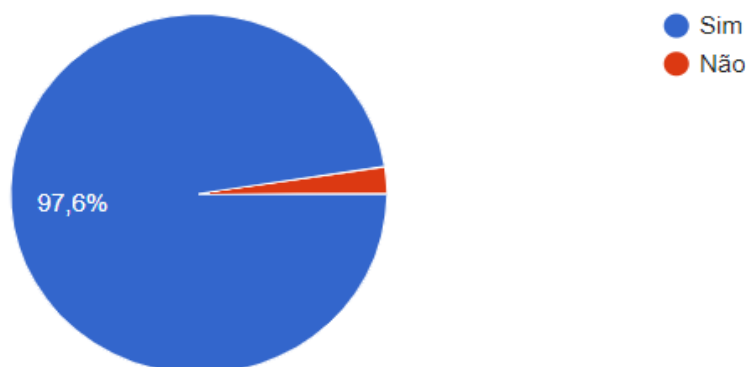
Gerenciar e externar as emoções são ações complexas de serem executadas em todas as etapas da vida do ser humano e de modo especial na primeira infância.

Uma parcela convincente de professores assegura a importância do trabalho com as competências socioemocionais no âmbito educacional, dado este que traz ânimo para o processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil. De modo que, são nos primeiros anos de vida que criança irá experimentar diferentes sensações, fazer novas descobertas, aprender com seu entorno e sentir diversas emoções de acordo com cada vivência. É basilar que as mesmas aprendam desde cedo a conhecer e lidar com suas emoções e com as do próximo visando um equilíbrio individual e coletivo.

Em contrapartida, verificamos um quantitativo de docentes que negam a relevância das competências socioemocionais na sala de aula. O equilíbrio emocional proporciona benefícios para as pessoas em todos os aspectos, o que também se estende ao universo infantil, uma vez que, os desequilíbrios emocionais corroboram com dificuldades de aprendizagem e de relacionamento. Logo, é indubitável o entendimento da importância destas competências não só no âmbito escolar, mas também em outras esferas. O que vem em consonância com o pensamento de Duncan (2007) o avanço das crianças e dos jovens, tanto no meio social como escolar, depende fundamentalmente do desenvolvimento das competências socioemocionais.

Ao serem questionados sobre a inclusão das dadas competências em seu planejamento de aula, houve uma preeminência dos professores que integram as mesmas (97,6%), no entanto uma minoria (2,4%) informou que não incorpora tais competências em seu planejamento. Figura 06.

Figura 06. Caracterização quanto a inclusão das competências socioemocionais no planejamento das aulas



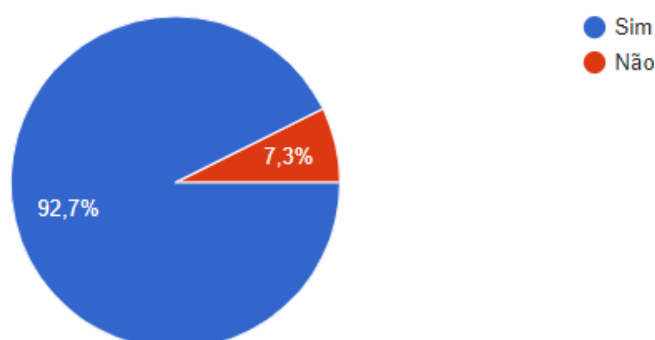
Fonte: Autoria própria, 2021.

É conspícuo o número superior de educadores que englobam as competências socioemocionais em seu planejamento de aula, evidenciando a presença de planejamentos embasados na BNCC e preocupados com a integralidade dos alunos. Planejar é um ato comum do dia a dia das pessoas e mais ainda na rotina do educador, que precisa direcionar suas ações de maneira organizada e assertiva visando o alcance de metas determinadas anteriormente. Por conseguinte, o educador necessita alinhar suas práxis diária aos documentos que conduzem a educação nacional e as necessidades e peculiaridades de sua turma.

Em compensação houve um pequeno número de professores que declararam não utilizar as tais competências em seu planejamento, ocasionando falhas no desenvolvimento global do aluno, o planejamento necessita de ser abrangente ao aspecto emocional, social e cognitivo, ou seja, explorar o conhecimento do aluno em sua totalidade.

No que concerne à inserção das competências socioemocionais na rotina de sala de aula constatamos que (92,7%) dos docentes trabalham as competências socioemocionais com seus alunos, uma porcentagem considerável e estimulante. Por outro lado, (7,3%) afirmam não trabalhar com as competências mencionadas. Figura 07.

Figura 07. Caracterização quanto a rotina de sala de aula com as competências socioemocionais



Fonte: Autoria própria, 2021.

O quantitativo de docentes que trabalham as competências socioemocionais com seus alunos foi superior ao número dos que não incluem no processo de ensino-aprendizagem. Esse resultado revela um aspecto positivo no âmbito escolar, pois o mesmo demonstra o conhecimento e comprometimento dos professores com a Base Nacional Comum Curricular e com seus alunos. Um aprendizado pautado na amplitude dos educandos forma cidadãos conscientes, autônomos e crítico para enfrentar os desafios da vida em sociedade.

Desse modo Brasil (2017)

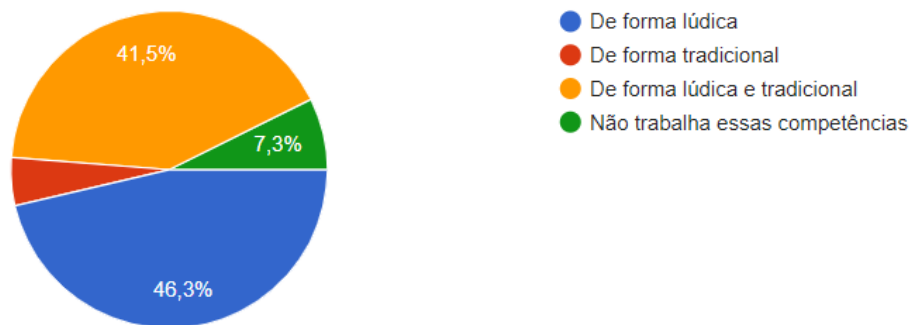
[...] as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, p. 10, 2017).

Por outro lado, ainda existem professores que não buscam ampliar o emocional dos educandos nas suas aulas, este é um dado preocupante, pois o progresso dos mesmos precisa ser de forma ampla, ou seja, o cognitivo e o emocional devem caminhar atrelados visando uma formação integral dos envolvidos. Visto que, a ausência do aprendizado emocional acarreta desequilíbrios nas ações dos alunos ou até mesmo a ausência delas em determinadas circunstâncias. Trillo (2001) salienta que

É neste contexto, que é necessário decidir no que consiste e como deve realizar-se a preparação dos indivíduos das novas gerações tendo em vista: a sua incorporação no mundo do trabalho e, a sua formação como cidadão. [...] uma formação que requer: não só, nem principalmente, conhecimentos, ideias, destrezas e capacidades formais, como também a formação de disposições, atitudes interesses e pautas de comportamentos e instrumento de socialização (TRILLO, 2001, p. 239).

Segundo a pesquisa executada observamos que entre os professores as formas de trabalhar com as competências socioemocionais variam. A maioria relatou que trabalha as mesmas com o auxílio da ludicidade (46,3%), já os que atuam de integrando as metodologias lúdicas e tradicionais somam (41,5%), os que lecionam de forma tradicional totalizam (4,9%), em discordância houve um número preocupante de professores que alegaram não trabalhar com as competências (7,3%). Figura 08:

Figura 08. Caracterização quanto a metodologia empregada



Fonte: Autoria própria, 2021.

Diante dos dados colhidos, pudemos perceber que os professores participantes da pesquisa estão cientes da importância de incorporar em suas aulas as competências socioemocionais estabelecidas pela base. É de sabedoria que a forma escolhida por cada profissional para incorporá-las, irá oportunizar resultados diferentes. A maioria dos professores relatou fazer uso do lúdico para facultar uma aprendizagem emocional aos alunos, o que se revela promissor, visto que a criança estará aprendendo a lidar com suas emoções através do brincar. Vygotsky (2004) destaca a importância no brincar para trabalhar os aspectos emocionais e evidencia que

A brincadeira da criança é sempre emocional, desperta nela sentimentos fortes e nítidos, mas a ensina a seguir cegamente as emoções, a combiná-las com as regras do jogo e seu objetivo final. Assim, a brincadeira constitui as primeiras formas de comportamento consciente que surge na base do instintivo e do emocional. (VYGOTSKY, 2004, p.147).

O percentual de docentes que mesclam o tradicional e o lúdico nas suas aulas foi considerável, demonstrando flexibilidade e harmonia dos mesmos. O equilíbrio é uma habilidade fundamental na vida de todas as pessoas e em todas as circunstâncias, não poderia ser diferente no ensino-aprendizagem em um ambiente escolar. Observando esse resultado constatamos que os educadores fazem uso dos dois métodos citados objetivando o conhecimento das competências socioemocionais de forma heterogênea e abrangente.

Um dos resultados do questionamento em discussão transparece o percentual de docentes que nas suas práticas diárias média as competências em questão amparadas exclusivamente nos métodos tradicionais. Vivemos em uma sociedade

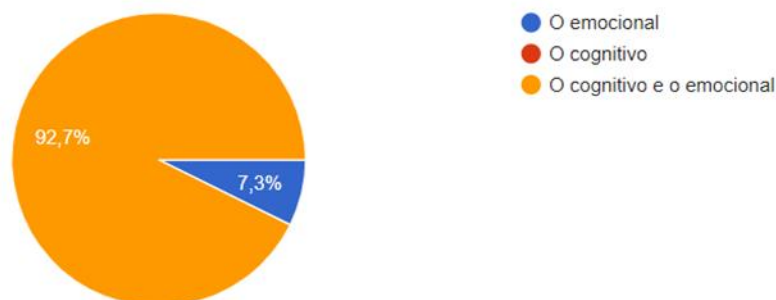
em constante transformação e a educação necessita acompanhar e se apropriar das mesmas. Além disso, na Educação Infantil é imprescindível que os educadores façam uso da ludicidade nas suas aulas, proporcionando um aprendizado prazeroso, expressivo e estimulante para seu alunado. Assim como salienta a BNCC a criança precisa aprender brincando e a ludicidade é um sustentáculo fundamental para que isso ocorra de forma eficiente e eficaz.

Um dado alarmante para educação nacional foi desvelado nesta pesquisa, uma parcela sinalizou que não trabalha as competências socioemocionais nas suas aulas. Com esse resultado constatamos a ausência do cumprimento documento norteador da educação nacional (BNCC) ou até desconhecimento do mesmo. Fato que ocasiona uma lacuna no aprendizado completo da criança, uma vez que a mesma carece de momentos interativos e oportunos envolvendo a esfera emocional no cotidiano de aprendizagem. Quando a criança é privada do seu desenvolvimento emocional isso pode acarretar prejuízos no seu aprendizado, nas relações sociais e no conhecimento de si mesmas. Portanto, é de suma importância que os professores desenvolvam essas habilidades em suas aulas como afirma Goleman (2001) na sua proposta aos professores.

Aos professores, sugiro que considerem também a possibilidade de ensinar às crianças o alfabeto emocional, aptidão básica do coração. [...] o ensino brasileiro poderá se beneficiar com a introdução no currículo escolar de uma programação de aprendizagem que além das disciplinas tradicionais, inclua ensinamentos para aptidão pessoal fundamental a alfabetização emocional. (GOLEMAN, 2001, p. 2).

O questionamento direcionado aos docentes no que diz respeito ao aprendizado significativo das competências socioemocionais obteve resultados pertinentes. Um número considerável de professores (92,7%) afirmou que para ocorrer um aprendizado significativo das competências é meritório abranger o cognitivo e o emocional de forma integrada, enquanto um pequeno percentual (7,3%) ressaltou apenas o emocional como relevante. Vale destacar que os docentes não optaram pela opção que aborda apenas o cognitivo. Figura 09.

Figura 09. Caracterização quanto a perspectiva para um aprendizado significativo



Fonte: Autoria própria, 2021.

É indubitável a diferença percentual do questionamento em evidência, onde percebemos um quantitativo proeminente de educadores que consideram o emocional e o cognitivo essenciais para o aprendizado dos educandos em relação aos que ponderam somente o emocional. Esse resultado é auspicioso, pois demonstra a conscientização dos professores no tocante a formação integral do aluno, que necessita desenvolver o seu intelecto e o gerenciamento das suas emoções para lidar com as relações sociais de forma harmoniosa.

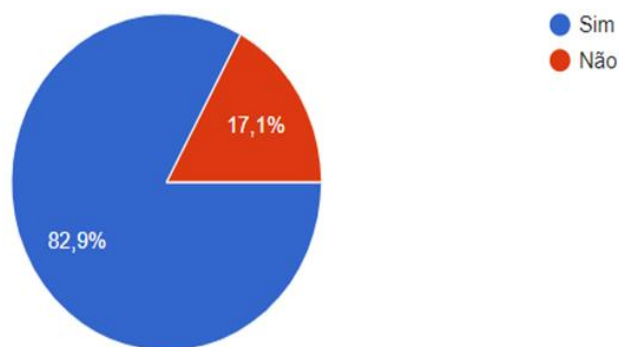
O contingente minoritário de docentes que optaram exclusivamente pela valorização do emocional retrata o desconhecimento da amplitude que existe no processo de ensino-aprendizagem, dado que mediação das competências socioemocionais precisa estar aliada às competências cognitivas, uma complementa a outra, acarretando o desenvolvimento global do aluno. É oportuno frisar a ausência de educadores que priorizaram somente o cognitivo no trabalho com as emoções. Este dado é interessante, revela uma docência atenta ao rompimento da valorização restrita do desenvolvimento intelectual, uma vez que, as competências socioemocionais estão inseridas nas competências gerais da BNCC ressaltando a importância da educação emocional da criança para construção de uma aprendizagem significativa. Cassasus (2009, p.205) reforça que:

O conhecimento cognitivo é importante. Isso não está em questão. No entanto, podemos afirmar que as emoções vêm “antes” e “depois” do conhecimento cognitivo. Vêm “antes”, pois o domínio emocional é o que facilita ou obstrui a aprendizagem. Também vem “depois”, pois são as emoções que nos guiam que nos motivam a aprender e a reaprender, ao longo de nossas vidas, a nos relacionarmos com os outros de maneira mais pacífica e justa e em um mundo mais sustentável. Por isso, as emoções deveriam ser uma das finalidades da educação, possivelmente a finalidade

mais importante. A educação deveria se ocupar em facilitar que as crianças possam reconhecer suas necessidades fundamentais e suas emoções. (CASSASUS, 2009, p. 2005).

Em relação ao suporte e incentivo ofertado pelas instituições de ensino para o trabalho com as competências socioemocionais, notamos que a maioria dos professores recebe suporte e incentivo (82,9%), no entanto (17,1%) informou que não recebem este apoio. Figura 10

Figura 10. Caracterização quanto ao incentivo e suporte recebido para o trabalho com as competências socioemocionais.



Fonte: Autoria própria, 2021.

É de entendimento que as redes de ensino público e privado têm o mesmo intuito, oferecer aos educandos uma educação de qualidade. Dado que o documento norteador da educação nacional (BNCC) busca delinear propostas pedagógicas que objetiva um ensino igualitário para ambos os sistemas.

No entanto, habitualmente isto não é possível na rede pública de ensino. Ferreira Filho (1999, p. 244) salienta que: “a busca da qualidade de ensino é, sem dúvida, um princípio louvável. Garanti-la, porém, é uma promessa nem sempre executável”. Existem falhas a começar pela infraestrutura ofertada, o acesso a recursos metodológicos que propiciarão um ensino-aprendizagem expressivo e a carência de formações aos professores. Este fato é fruto do baixo investimento concebido pelas esferas responsáveis pela educação pública.

No que diz respeito às formações ofertadas aos professores, nem sempre o sistema de ensino público, dispõe de formações e qualificações para preparar os docentes para lidarem com as mudanças ocorridas na educação nacional. A

ausência de qualificações e das ferramentas necessárias para proporcionar um ensino de qualidade, pode acarretar danos no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, visto que, os mesmos necessitam de uma medição eficiente e eficaz.

5 CONCLUSÃO

É reconhecida a importância de uma educação global que considere o desenvolvimento integral dos educandos. No entanto para que a mesma seja colocada em prática faz-se necessário que as instituições de ensino estejam dispostas a trabalharem com as habilidades e competências estabelecidas pela BNCC, a fim de preparar os mesmos para desfrutarem de uma aprazível convivência em sociedade.

Entre as dez competências gerais estabelecidas pela Base, três delas estão correlacionadas aos aspectos socioemocionais, o que acaba sendo subsídios promissores para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos.

O presente estudo denominado “a importância de trabalhar as competências socioemocionais na Educação Infantil”, permitiu a execução de uma pesquisa que retrata a real situação do ensino básico nacional, primordialmente na modalidade de Educação Infantil, frente à perspectiva da BNCC.

Ficou evidente que ao serem desenvolvidas tais competências com os educandos desde a modalidade de Educação Infantil, os mesmos passarão a lidar melhor com suas emoções e frustrações. Visto que estarão preparados para expressar seus desejos, ideias e resolver suas divergências de modo consciente.

Em referência ao objetivo principal que direcionou o estudo, que foi “conscientizar os professores sobre a importância do trabalho com as competências socioemocionais na Educação Infantil visando o desenvolvimento integral da criança”, observamos que um percentual relevante dos professores da atualidade está ciente da magnitude de trabalhar as competências cognitivas e emocionais, visto que, nenhuma é mais pertinente que a outra, uma irá integrar a outra. Com a finalidade de asseverar o desenvolvimento global dos alunos. Ao mesmo tempo umas parcelas dos docentes ainda não valorizam as competências socioemocionais ou nem as conhecem. Os mesmos permanecem com o olhar focado no ensino tradicionalista e não buscam o conhecimento de novos documentos educacionais e a inovação das práticas educativas.

No ano de 2020 a pandemia causada pela Covid-19 ocasionou uma reviravolta em todos os setores acarretando um desequilíbrio na vida das pessoas. Trabalhar o emocional das crianças neste momento pandêmico tornou-se indispensável, uma vez que as emoções se ampliam e seu gerenciamento torna-se mais complexo.

Concluimos assim, que de forma geral, os educadores estão atentos para a relevância que as competências socioemocionais proporcionam na formação do alunado, almejando um ensino- aprendizagem de qualidade e de acordo com os documentos educacionais. Sob outra perspectiva, constatamos que existe a premente conscientização e formação de alguns professores que ainda não se apropriaram do documento que direciona a Educação Nacional, a fim que, os mesmos conciliem o emocional e o cognitivo no processo educacional dos alunos, beneficiando-os de forma integral e preparando-os para convivência em sociedade.

REFERÊNCIAS

- ABED, A. Recursos metafóricos no processo de ensino-aprendizagem: um estudo de caso. São Paulo: Universidade São Marcos. Programa de Pós- Graduação em Psicologia. Dissertação de Mestrado, 2002.
- ALMEIDA, P. N. **Educação Lúdica/ Técnicas e jogos pedagógicos**. Ipiranga, São Paulo: Loyola, 2003.
- BANDURA, A. **Teoria da aprendizagem social**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1977.
- BECK, C. Aprendizagem Social de Albert Bandura. Androgogia Brasil, 2018. Disponível em: <https://androgogiabrasil.com.br/aprendizagem-social-bandura> Acesso em 11 de junho de 2021.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília: MEC/ SEF, 1998.
- CASASSUS, J. Fundamentos da educação emocional. Brasília: Unesco. Liber Livro Editora, 2009.

DUNCAN, G. J.; DOWSETT, C.J.; CLAESSENS, A.; MAGNUSON, K.; HUSTON, A. C.; KLEBANOV, P.; JAPEL, C. School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*. 2007.

FERREIRA, A. B. H. *Mini Aurélio: Nova Ortografia*. 8. Ed. Curitiba, 2010.

FERREIRA FILHO, M. G. *Comentários à Constituição Brasileira de 1988*. São Paulo: Saraiva, 1999.

GOLEMAN, D, PhD. **Inteligência emocional**: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HERMIDA, J. F. *Educação Infantil: políticas e fundamentos*. João Pessoa: Universitária da UFPB, 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Censo Escolar, 2010*. Brasília: MEC, 2011. Estudo mostra a situação do professor brasileiro, 2003. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/assetpublisher/B4AQV9zFY7Bv/content/estudo-mostra-situacao-do-professor-brasileiro/21206> Acesso em: 15 de junho de 2021.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

KNECHTEL, M. R. *Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórica-prática dialogada*. Curitiba: Intersaberes, 2014.

MARQUES, R. *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença, 2014.

MERCADO, L. P. L. **Formação continuada de professores e novas tecnologias**. Maceió: EDUFAL, 1999.

MONTEIRO, S.B. Epistemologia da prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. In: GHEDIN, E; PIMENTA, S. **O professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA NETTO, A. A. **Novas tecnologias & universidade**: da didática tradicionalista á inteligência artificial: desafios e armadilhas. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

TRILLO, F. *As atitudes dos estudantes: um indicador da qualidade universitária*. 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ZIKMUND, W. G. *Business resarch methods*. 5 ed. Fort Worth, TX: Dryden, 2000.

AS SALAS MULTISSERIADAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Flávia Karynne Barbosa dos Santos
Sílvia Roberta Lucas de Carvalho
Vandeilma Bezerra de Sousa
Edênia de Farias Souza

RESUMO

A educação do campo é uma modalidade de ensino presente nas escolas da zona rural de municípios, que conta com alunos que residem na região, possuindo vivências, culturas, histórias e necessidades, que devem ser considerados na prática de ensino e aprendizagem realizada pelo professor. Porém, por se tratar de escolas do meio rural, existem salas de aula que são formadas por alunos(as) de diferentes séries, que são chamadas turmas multisseriadas. Em tempos de pandemia da COVID-19, há de se considerar as dificuldades enfrentadas pelos professores para ministrar as aulas e promover a aprendizagem dos alunos. Assim, o objetivo geral deste estudo é analisar o processo de ensino e aprendizagem nas turmas multisseriadas na educação do campo em tempos de pandemia. A metodologia adotada foi o estudo de caso, na escola do campo no município de Monteiro-PB, localizada no sítio Pau Ferro, e o instrumento aplicado foi um questionário aplicado com as professoras e a diretora escolar, com perguntas sobre as metodologias adotadas por elas, para promoção da aprendizagem dos alunos nas atividades remotas e sobre as dificuldades enfrentadas por eles no processo de ensino e aprendizagem. Como resultado, foi observado que mesmo com o engajamento dos envolvidos na educação dos alunos e com a oferta das atividades impressas para todos os alunos, ainda existem muitas dificuldades que interferem no processo de ensino e aprendizagem, seja por falta de acesso à internet, de equipamentos eletrônicos e tecnológicos e na participação dos familiares.

Palavras-chave: Educação do Campo. Pandemia. Aprendizagem. Dificuldades.

ABSTRACT

Rural education is a teaching modality present in schools in the rural areas of municipalities, which has students residing in the region, having experiences, cultures, histories and needs, which should be considered in the teaching and learning practice carried out by the teacher. However, as these are rural schools, there are classrooms that are made up of students from different grades, which are called multiseried classes. In times of the COVID-19 pandemic, one must consider the difficulties faced by teachers to teach classes and promote student learning. Thus, the general objective of this study is to analyze the teaching and learning process in multiseried classes in rural education in times of pandemic. The methodology adopted was the case study, in the rural school in the municipality of Monteiro-PB, located on the Pau Ferro site, and the instrument used was a questionnaire applied to the teachers and the school principal, with questions about the methodologies adopted by them, to promote student learning in remote activities and the difficulties faced by them in the teaching and learning process. As a result, it

was observed that even with the engagement of those involved in the education of students and with the offer of printed activities to all students, there are still many difficulties that interfere in the teaching and learning process, whether due to lack of access to the internet, electronic and technological equipment and the participation of family members.

Keywords: Rural Education. Pandemic. Learning. Difficulties.

1 INTRODUÇÃO

A educação brasileira durante o ano de 2020 passa por situações atípicas quanto a relação humana, interação entre os profissionais e principalmente no processo de ensino e aprendizagem. Uma dessas situações é a pandemia que assola o mundo com o novo coronavírus, que está presente nos cinco continentes do mundo e fez vítimas diversas, deixando sequelas e até levando a morte.

No final do ano de 2019, surge a pandemia do COVID-19 pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2) que revirou o panorama mundial do século. Até a metade do mês de abril, havia cerca de 2 milhões de casos e 120 mil mortes no mundo por COVID-19, e estaria previsto para que estes números aumentassem com o passar dos meses. Já o Brasil, até atualmente, as mortes passam de 150 mil, e quase 5,5 milhões de casos confirmados (WERNECK E CARVALHO, 2020).

Assim, no cenário educacional, podemos perceber que houve mudanças quanto à forma de atuação do professor com seus alunos ocasionado pela pandemia, pelo distanciamento social recomendado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e na proposta de aulas remotas para as escolas brasileiras.

Devemos considerar que muitos fatores serviram de barreiras para o ensino remoto; não apenas pela falta de equipamentos tecnológicos nas residências de alunos e professores, mas também pelas modalidades de ensino presente na educação brasileira, dentre elas as séries multisseriadas.

Este tipo especial de turmas faz parte do programa Escola Ativa, onde apresenta ações para melhoria do desempenho escolar nesse tipo de classe das escolas do campo. Entre as principais estratégias utilizadas, tem-se: implantar nas escolas recursos pedagógicos que estimulem a construção do conhecimento do aluno e capacitar professores (BRASIL, 2019).

Além dessa estratégia, pode-se citar que nessas classes há o objetivo de desenvolvimento propostas pedagógicas e metodologias adequadas a estas

classes, que são compostas por alunos de diferentes idades, que estão matriculadas em diferentes séries, mas que estão no mesmo ambiente da classe escolar.

Assim, os professores que atuam nessa modalidade devem ter conhecimentos e qualificação suficientes para lidar com os alunos de diferentes séries, e ter aptidão para atuar de acordo com quatro ações: formação continuada; utilização de materiais didáticos e pedagógicos; monitoramento e avaliação; gestão, controle e mobilização social (LORENZONI, 2013).

Quando se fala em educação do campo, na qual muitas das escolas que adotam turmas multisseriadas, representa uma proposta oficial que considera os processos educativos pautados na valorização dos sujeitos do campo, o local onde vivem, uma educação que empodera e conhece os direitos desses povos em especial (NASCIMENTO, 2018).

Assim, tem-se como problemática deste estudo: Quais os enfrentamentos dos professores e alunos(as) das turmas multisseriadas da educação do campo em tempos de pandemia, considerando as aulas remotas?

Como hipótese temos: os professores das escolas com educação do campo enfrentam diversos problemas para realizar o processo de ensino e aprendizagem em tempos de pandemia do novo coronavírus, que são referentes a participação dos alunos, acompanhamento dos pais nas atividades a serem realizadas de forma remota, a falta de celulares e notebook ou computadores por parte dos alunos, como também a dificuldade do acesso à internet pelos professores.

Traçamos como objetivo geral analisar o processo de ensino e aprendizagem nas turmas multisseriadas na educação do campo em tempos de pandemia. Os específicos são: conhecer as características das citadas turmas constituídas na educação do campo; discutir as práticas e metodologias de ensino utilizados nas aulas remotas; e sugerir uma proposta metodológica para as turmas multisseriadas da educação do campo a partir do regime especial das aulas remotas.

Em tempos de isolamento social e do cancelamento das aulas presenciais, as escolas passaram a atuar em regime de aulas remotas, porém muitas dificuldades podem surgir diante de tal situação, como a falta estrutura das escolas e de equipamentos tecnológicos por parte dos professores e dos alunos, má qualificação para atuar em aulas a distância por parte dos docentes, e outros fatores que são

intensificados quando se fala da educação do campo e das turmas multisseriadas, que já carregam situações diferenciadas, pela modalidade peculiar de ensino.

Esta pesquisa justifica-se por fazer referência a educação do campo, contexto em que há pouca visibilidade e sensibilidade da parte das administrações de educação estaduais e municipais, que muitas vezes não investem devidamente para estruturação e preparação de todos aqueles envolvidos nesta modalidade de ensino, realizados nas escolas da zona rural. Ainda, muitos professores atuantes na educação do campo não constroem a mediação pedagógica adequada para reconhecer as práticas pedagógicas voltadas para os sujeitos do campo.

A metodologia utilizada foi o estudo de caso, em uma escola do campo no município de Monteiro-PB, localizada no sítio Pau Ferro. Foi aplicado um questionário pelo aplicativo *Google Forms* com perguntas sobre as metodologias adotadas pelos professores da educação do campo em tempo de pandemia, a aprendizagem dos alunos nas atividades remotas e as dificuldades enfrentadas por eles no processo de ensino e aprendizagem. O referido instrumento foi aplicado com os professores atuantes no Ensino Fundamental I da referida escola e a diretora escolar.

Essa pesquisa se organizou em seções as quais, contemplam conceitos sobre a educação do campo, as turmas multisseriadas, a inclusão digital e seus desdobramentos, acompanhamento dos familiares considerando alguns fatores que contribuiriam para a aprendizagem dos alunos e considerações sobre os ambientes virtuais de Aprendizagem (AVA) como forma de nova utilização como forma de ensino em tempos de pandemia.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A EDUCAÇÃO DO CAMPO

A educação do campo é um ramo da educação brasileira que trabalha com princípios e movimentos sociais em seu contexto escolar. Ela está envolvida com projetos, perspectivas e utopias, para uma formação de política para valorização a consciência social. Nela são identificadas as histórias, memórias e superação de situações de vulnerabilidade do homem do campo, da diversidade de suas vidas e histórias.

De acordo com Santos e Silva (2016) representa uma educação para a democratização de todos os envolvidos no sistema do campo, desenvolvendo a democratização dos alunos, socialização do poder, superação do desafio, afirmação da identidade e fortalecimento dos ambientes coletivos.

Da mesma forma, Costa e Cabral (2016) afirmam que a educação do campo se constitui como um trabalho pedagógico voltado para o protagonismo dos camponeses, de modo a conscientizar o ser humano na formação como um todo, e desta forma romper com as ideologias dominante, que muitas vezes menospreza o homem do campo.

Pode-se perceber que está voltada para os interesses e desenvolvimento sociocultural e econômico, conhecendo diferentes fatores históricos e culturais, negados muitas vezes até pela própria história, em especial n âmbito educativo.

A expressão educação do campo representa uma reflexão pedagógica que relacionam inúmeras práticas educativas que desenvolvem os sujeitos que residem no campo, tiram seu sustento e da família, além de lidar com diferentes situações do cotidiano rural. Assim, constitui-se como um campo como espaço onde se produz a pedagogia (SANTOS; SILVA, 2016).

As práticas educativas da escola do campo são adotadas para o desenvolvimento pleno do ser humano e sua inserção no contexto social na qual ele faz parte. Da mesma forma,

[...] o campo é concebido como espaço de vida e de resistência, rico e de muitas possibilidades, de desenvolvimento social, econômico e cultural, o que faz com que seus sujeitos busquem se afirmar como sujeitos de direito, que lutem por políticas públicas (COSTA; CABRAL, 201, p. 182-183).

Além das causas trabalhadas pedagogicamente, existem diversos outros movimentos do campo que são apresentados nesse tipo específico de educação, como as transformações do meio ambiente da atualidade e as lutas pelas melhores condições de vidas para a população camponesa, além da desumanização que são impostas as pessoas que moram na zona rural (SANTOS; SILVA, 2016).

Ainda de acordo com os autores citados, a educação do campo tem o objetivo de garantir uma educação básica nas comunidades rurais e do campo, formando dirigentes para proteger e da visibilidade ao homem que vive na zona rural.

Existem diversos programas que ganharam destaque quanto sua importância na educação do campo, que foram implantados pelo governo brasileiro, como:

Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pnera), Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) e o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo).

O Pnera, de acordo com Santos e Silva (2016), é um programa que foi resultado do I Encontro Nacional de Educadores na reforma Agrária, realizado em 1997, para criar ações para vencer os desafios da escolaridade dos trabalhadores rurais. Após observações sobre este tipo especial de público foi preciso articular ações para mobilização de uma educação que viabilizasse as lutas e desentendimentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, para sua estruturação para liberação orçamentária.

Também, foi realizada um levantamento sobre a situação das escolas da zona rural, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) no início do século XXI, na qual observou-se em uma amostragem com 8.679 escolas existentes em assentamentos, foi observado que 84% delas ofereciam apenas os anos iniciais do ensino fundamental e atendiam somente 51% da demanda estudantil para essa modalidade. Ainda, foi observado que em 56% dessas escolas não havia diretor, e os professores residiam em outras localidades, principalmente moravam na cidade e não possuía identidade com a cultura campesina (SANTOS, 2018).

Mas o programa veio a se instalar concretamente no Brasil com a promulgação da lei que o rege, em 2004, onde descreve que este programa tinha a finalidade de:

Fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável (BRASIL, 2004, p. 17).

Este documento apresenta também a inclusão, interação, participação e multiplicação quanto as competências dos movimentos sociais, governos e universidades públicas, dando prioridade a alfabetização e escolarização de jovens e adultos, a formação continuada de professores e formação profissional conjugada com o nível médio. Para Santos e Silva (2016) estas ações resultaram em milhares de trabalhadores sendo escolarizados em diferentes níveis de ensino: alfabetização, ensino fundamental e médio e cursos técnicos, profissionalizantes e superiores.

Santos (2018) afirma que esta educação do campo era necessária para dá maior visibilidade ao homem do campo, pois era evidente que as marcas do mundo urbano presente nas escolas deixavam aquelas do campo em um processo de marginalização, e ainda havia um certo abandono dos governos municipais e estaduais, que contribuía para o atraso do desenvolvimento da educação.

Já o Procampo foi um programa que deu apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do campo, sendo criado em 2007, com iniciativa do Ministério da Educação. Nesse programa as Instituições Públicas estavam interessadas em viabilizar a criação de cursos de Licenciaturas em Educação do Campo, para promover a formação de educadores na área de conhecimento relacionado ao campo na educação básica (SANTOS; SILVA, 2016).

As primeiras universidades a implantar o curso no Brasil foram: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e na Universidade Federal de Brasília (UnB).

Esta formação promoveu uma:

[...] formação específica dos educadores/as do campo pode significar garantias de práticas coerentes com os valores e princípios da educação do campo, reconhecendo as relações sociais que ali se estabelecem e tantos outros aspectos que apontam o território campesino, não como extensão da cidade, e sim de valorização das formas de vida, desejos e trajetórias (SANTOS; SILVA, 2016, p. 141).

Trata-se de um programa que orienta a implantação dos cursos de Licenciaturas em Educação do Campo, destacando e garantindo a formação do professor para atuar nas escolas do campo, bem como dá voz a juventude camponesas e por elas vir a atuar pedagogicamente.

Assim, de acordo com Molina (2017) estas licenciaturas foram criadas com o objetivo de promover a formação de educadores por áreas do conhecimento, oferecendo uma habilidade de docência multidisciplinar nas escolas do campo, organizando-se nos componentes curriculares a partir das quatro grandes áreas: Artes, Literatura e Linguagens; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; e Ciências Agrárias.

A partir dessa formação, foi criado o Programa Nacional de Educação, o Pronacampo, instituído em 2012, pelo Decreto nº 7.352, tendo o propósito de viabilizar as políticas públicas voltadas para o campo. Assim:

Um conjunto de ações articuladas que asseguram a melhoria do ensino nas redes existentes, bem como, a formação dos professores, produção de material didático específico, acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade na educação no campo em todas as etapas e modalidades (BRASIL, 2012, p. 04).

Mas atualmente, a educação do campo está presente no Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 2014 a 2024, que apresenta uma avaliação quanto ao desempenho do plano anterior ou diagnosticado que demonstra a qualidade da educação brasileira para além dos dados quantitativos.

No referido Plano Nacional da Educação, estão dispostos as estratégias e metas relacionadas a Educação do Campo, descritos por Santos (2018) como sendo:

Quadro 01 - Educação do Campo no PNE (2014-2024)

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014–2024)
ESTRATÉGIAS E META
1.10 Fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada.
2.6 Desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas;
2.10 Estimular a oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo, indígenas e quilombolas, nas próprias comunidades.
3.7 Fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência;
3.10 Fomentar programas de educação e de cultura para a população urbana e do campo de jovens, na faixa etária de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos, e de adultos, com qualificação social e profissional para aqueles que estejam fora da escola e com defasagem no fluxo escolar;
4.3 Implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional

especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas.

5.5 Apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas.

6.7 Atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais.

7.13 Garantir transporte gratuito para todos (as) os (as) estudantes da educação do campo na faixa etária da educação escolar obrigatória, mediante renovação e padronização integral da frota de veículos, de acordo com especificações definidas pelo Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia - Inmetro, e financiamento compartilhado, com participação da União proporcional às necessidades dos entes federados, visando a reduzir a evasão escolar e o tempo médio de deslocamento a partir de cada situação local;

7.14 Desenvolver pesquisas de modelos alternativos de atendimento escolar para a população do campo que considerem as especificidades locais e as boas práticas nacionais e internacionais;

7.27 Desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os(as) alunos(as) com deficiência.

META

Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Fonte: Santos (2018) e Brasil (2014).

Assim, ao observar estas estratégias e metas a serem trilhadas na educação do campo, vinculada à educação brasileira, para elevar os níveis de consciência dos educadores quanto atuação nas escolas rurais, é necessário que se utilizem estratégias para fomentar a educação dos alunos que estão matriculados e frequentando as aulas neste tipo de instituição de ensino.

2.2 AS TURMAS MULTISSERIADAS

Pianovski (2018) afirma que as escolas rurais da atualidade estão localizadas no campo como forma de resistência do processo de qualificação de um ensino no contexto rural, onde necessitam de viabilidade de experiências de aprendizagem inovadoras, que transgridam e tentam superar a lógica da seriação em suas turmas, ainda criar uma possibilidade de construção de uma prática educativa que esteja engajada na formação humana.

As escolas rurais estão localizadas em sítios para que sejam atendidas as demandas de alunos que residem naquela localidade, que são, normalmente, criadas para dá maior visibilidade a vivência e a cultura que ainda está viva nas áreas rurais, que devem ser preservadas e repassadas para novas gerações.

De acordo com Nascimento (2018) a turmas multisseriadas tem sido a principal forma de organização escolar que existe nas escolas do meio rural no Brasil, onde as instituições contam, normalmente, com filhos de moradores do campo, e assim, desde a educação infantil iniciam sua trajetória escolar nesse tipo de instituição. Essa formação é resultante de uma densidade geográfica baixa, e assim, existem poucos alunos de uma mesma série em áreas mais ou menos próximas.

Assim, existem poucos alunos de uma mesma série em determinada localidade rural, próxima a uma escola do campo, e assim, inviabiliza ações técnicas e administrativas para criação de várias turmas com o número de aluno considerado suficiente para funcionamento de uma turma regular.

Desta forma:

As escolas de turmas multisseriadas podem possuir diferentes configurações de oferta da escolaridade e funcionamento. [...] Geralmente, o critério principal que orienta esta distribuição é a quantidade de alunos, evitando-se que uma professora fique muito sobrecarregada (SANTOS, 2015, p.101).

Com isso, podemos perceber que se trata de uma necessidade, e não de uma escolha, pois pela baixa densidade demográfica de certas regiões rurais há viabilidade de organizar a escola de maneira tornar um ambiente mais agradável para o trabalho pedagógico, concentrando a população escolar em uma sala referentes a mais de uma série.

Com relação as políticas públicas voltadas para a educação do campo e as turmas multisseriadas, podemos citar a Resolução CNE/CEB Nº 2, de 28 de abril de 2008, que descreve diretrizes complementares, noras e princípios para o desenvolvimento da educação básica no campo, onde em seu art. 3º descreve que:

A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças.

§ 1º Os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intracampo dos alunos, cabendo aos sistemas estaduais e municipais estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades (BRASIL, 2008).

Podemos perceber que a alocação e alunos de diferentes setores rurais para um mesmo, que esteja alocada a escola, é uma situação presente nas políticas públicas no Brasil, onde considera-se viável tal ação nas turmas do Ensino Fundamental I (1º ao 5º Ano) para juntar alunos numa mesma sala de aula de diferentes séries.

Nessas situações, os professores devem atuar na educação do campo em turmas multisseriadas de acordo com os princípios regulamentados pela Educação, e desenvolver conhecimentos teóricos e epistemológicos no contexto escolar (NASCIMENTO, 2018). Porém, em muitos casos no Brasil, existem professores atuando nas escolas rurais que são moradores da cidade, e não possuem vínculo na comunidade escolar em que atua, e ainda não possui formação acadêmica complementar na educação do campo, muito menos a multisseriação, e acabam não considerando a realidade local ao exercer a função pedagógica.

Nestas turmas multisseriadas, estão envolvidos alunos que fazem parte do contexto rural, e de acordo com Arroyo (2011) estas crianças possuem espaço conquistados na sociedade, na qual a materialização no reconhecimento do direito a educação e a superação das dificuldades devem considerar o aluno como ser inacabado e passivo, e desta forma a prática pedagógica evidenciam a realização de um trabalho para o desenvolvimento específico da infância.

No contexto da educação rural, este pensamento deve ser revertido na formação do cidadão e na realidade em que estão inseridos, pois muitos dos alunos que estão na educação do campo, inseridos nas turmas multisseriadas, possuem

vivências próprias, muitos deles oriundos de famílias carentes que vivem da agricultura e da criação de animais.

Muitas dessas escolas, como descreve Ferreira (2019), representam um alunado com pouco desenvolvimento de sua aprendizagem, pois muitas delas estão com índices de precariedade persistentes e se apresentar anualmente, como descreve os dados do INEP, em comparativa com os números de escolas por região da zona rural e urbana, demonstra que existe uma situação de desigualdade, tanto física como pedagógica. Muitas das escolas que possuem turmas multisseriadas, não possuem bibliotecas, materiais didáticos, quadra de esportes laboratórios e outros, o que é contribuído pela falta de espaço físico nas escolas rurais.

Logo, podemos perceber que existe uma preocupação com o baixo desempenho escolar no ensino dessas turmas, onde são analisadas a precariedades da estrutura física das escolas, que necessitam de reforma para um desenvolvimento efetivo das atividades pedagógicas o transporte escolar que representa uma dificuldade para deslocamento dos professores e dos alunos no deslocamento para escola.

Também, como destaca Rodrigues (2017), a sobrecarga de trabalho dos professores e a falta de acompanhamento do trabalho pedagógico por parte da secretaria de educação municipal e estadual, o currículo distanciado da realidade, do trabalho, da cultura, e da vida do campo, e a organização da prática pedagógica, servem como motivadores que dificultam a formação dos professores.

Mas, apesar das dificuldades, deve-se realizar um trabalho para superá-las, e assim proporcionar um momento de ensino e aprendizagem que esteja voltado para o desenvolvimento efetivo do aluno, seja como cidadão, seja em sua aprendizagem.

Com isso, com relação aos processos de ensino e aprendizagem vinculados a educação do campo nas turmas multisseriadas, Souza (2016) afirma que existe determinantes internos e externos que condicionam este processo, como descrito no quadro 02 a seguir.

Quadro 02: determinantes do processo de ensino e aprendizagem em turmas multisseriadas

DETERMINANTES EXTERNOS	DETERMINANTES INTERNOS
Diretrizes Curriculares Nacionais, Estaduais e Municipais. Avaliação Nacional da Educação Básica –	Relações hierárquicas entre direção, coordenação, professores e comunidade escolar.

IDEB Projetos desenvolvidos por meio de convênios entre as prefeituras e empresas ou entes paraestatais. Condição de trabalho temporário do professor	Projeto político-pedagógico. Rotinas instaladas na escola. Fragmentação dos conteúdos Disponibilização, às vezes, restrita de materiais didáticos, a infraestrutura.
---	---

Fonte: Souza (2016)

Estes determinantes fazem parte do dia a dia escolar, que afetam diretamente no trabalho educativo em sala de aula, agindo como potenciadores em alguns momentos e obstaculizadores em outros.

Assim, a educação do campo envolve diferentes situações, e ainda o cotidiano da vida da comunidade escolar, como a produção, a terra e a vida do próprio cidadão. Para Pianovski (2018) o vínculo com o campo leva o contexto escolar a um mundo de perspectiva da sustentabilidade, da organização coletiva, da responsabilidade social e da resistência às relações hierárquicas de poder, tudo envolvido em um trabalho pedagógico envolvido na educação do campo em turmas multisseriadas.

2.3 INCLUSÃO DIGITAL E SEUS DESDOBRAMENTOS (AULAS REMOTAS)

Na atualidade do confinamento social, do isolamento e da quarentena que assola o mundo com a pandemia do novo coronavírus, uma questão veio à tona diante da educação brasileira: como se daria o processo de ensino-aprendizagem para os alunos dos diferentes níveis e modalidades.

De acordo com Schimiguel, Fernandes e Okano (2020) afirma que atualmente o ensino teve mudanças em seu modo de agir a partir das novas tecnologias que foram utilizadas nas aulas para realização do ensino e do desenvolvimento da aprendizagem, com a chegada da pandemia, na qual alterou as formas de ensino e trouxe um crescimento no ensino a distância, com o ensino remoto.

O ensino remoto trata-se de uma estratégia pedagógica que utiliza de tecnologias como elemento mediador para o processo educacional, oferecendo atividades que não limitam a qualidade de entrega do conhecimento aos alunos, e ao professor possibilita a certeza de um trabalho seguro, pois este como mediador demanda os processos de ensino e aprendizagem de forma online, fazendo uso de

ferramentas tecnológicas para potencializar a aprendizagem (OLIVEIRA; PAVAN; COSTA, 2020).

Basicamente, podemos perceber que esta nova forma de ensino utiliza tecnologias para que sejam alcançados aos alunos, ofertando os conteúdos das disciplinas de cada série, também atividades e avaliações. São disponibilizados online, em plataformas, email, redes sociais e outros.

Santos, Nascimento Júnior e Dias (2020) salientam que as aulas remotas são aquelas que apresentam, basicamente, todo o assunto ou conteúdo produzido e disponibilizado online, com aulas ministradas virtuais, seja em forma de vídeo ou em tempos reais pelo professor da série ou da disciplina a ser ministrada.

As atividades remotas, a exemplo do Ensino Fundamental I, possibilitam que o professor reinvente sua prática docente, incluindo os alunos na era tecnológica, experimento vivências e atividades inovadoras, que podem atrair a atenção para desenvolver a aprendizagem.

Desse modo, ao serem ofertadas em plataformas (como o google sala de aula), no formato de documentos em fotografias no app whatsapp podem levar os alunos a ter maior liberdade de responder as atividades em seu tempo, com ajuda de familiares. “As atividades possuem foco nas interações e brincadeiras, portanto, o tempo de tela são respeitadas na faixa etária das crianças para não influenciarmos a passividade do sujeito e eliminarmos o protagonismo infantil” (MORAIS; BEZERRA; OLIVEIRA, 2020, p. 8).

Nesse sentido, percebe-se que se tratam de atividades relacionadas ao cotidiano escolar e com os conteúdos trabalhados em cada turma de acordo com as rotinas pedagógicas, utilizando de metodologias próprias, e neste caso, relacionadas ao ensino remoto, com atividades online ou impressas, que chegam ao destinatário final, no caso, o aluno.

2.4 ACOMPANHAMENTO DOS FAMILIARES CONSIDERANDO OS FATORES TEMPO, ESTRUTURA TECNOLÓGICA E FORMAÇÃO

Nas atividades remotas, é essencial que os familiares acompanhem os alunos na realização das tarefas, não apenas para sanar suas dúvidas sobre os conteúdos não tiradas pelos professores, mas para acompanhar o desenvolvimento da

aprendizagem, e assim, observar como está sendo o ensino nesse tempo de pandemia.

Bande (2017) relaciona a participação dos pais nas escolas como um bem comum, na qual devem, além de fazer as visitas a escola quando necessário, aproximar-se do professor para discutir sobre problemas que ajudam na educação do seu educando, e assim adotar atitudes positivas durante a abordagem de qualquer natureza, principalmente no momento das tarefas em casa.

No entanto:

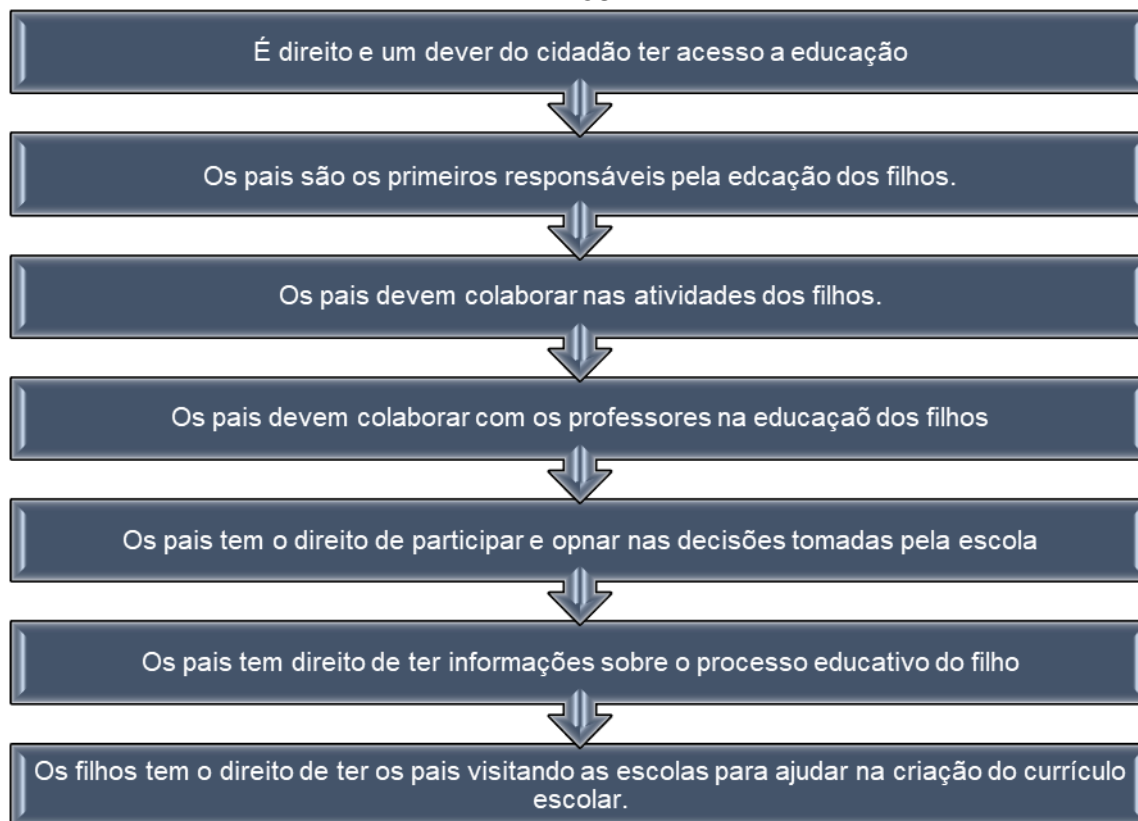
[...] o professor não deve apenas preocupar-se em procurar os pais da criança apenas quando houver problemas, deve deixar os encarregados sempre a par da real situação educativa do seu filho e quando for a abordar questões problemáticas das crianças procurar sempre fazê-lo de forma mais didática e pedagógica evitando intrigas, o que pode tornar a relação turva (BANDE, 2017, p. 12).

Assim, ao atuar nas atividades remotas, seja online ou atividades impressas, os pais podem evitar que as dúvidas e as dificuldades aconteçam, e assim fluir de melhor forma a aprendizagem dos conteúdos propostos nas atividades.

Dias *et all.* (2015) descreve que ao considerarmos a relação existente entre a construção dos vínculos afetivos e de confiança com os filhos, os familiares devem criar um ambiente que seja saudável para o desenvolvimento da aprendizagem, principalmente para os filhos, levando-os a se sentirem seguros e confiantes nas atividades a serem realizadas em casa.

São diversos os motivos que levem os pais a participarem do processo educacional dos filhos. Dentre eles podemos destacar os descritos por Bande (2017), descritos na figura 01 a seguir.

Figura 01 - Motivação para participação dos pais no processo educacional dos filhos.



Fonte: Bande (2017)

Estes envolvimento darão maior atenção para o desenvolvimento de conhecimentos que são únicos aos alunos, e os pais devem ser os primeiros a participarem desse processo, ofertando atitudes e comportamentos positivos com relação à aprendizagem dos filhos.

Nesse sentido, e considerando a atual situação da educação brasileira, os pais devem ter a responsabilidade de contribuir para o trabalho do professor nas aulas remotas, tendo em vista que não são todos os alunos que participam ativamente das atividades de ensino não-presencial, o que necessita de maior atenção para lidar a exclusão de muitos alunos nas atividades remotas, que muitas vezes são intensificadas pela falta de celulares, computadores, notebooks, internet fixa e móvel, entre outros (MORAIS; BEZERRA; OLIVEIRA, 2020).

Nesse sentido que:

[...] a escola e a família devem exercer sua responsabilidade no processo de formação do educando. Esta tem a responsabilidade na formação do caráter da criança para que aquela possa trabalhar os conhecimentos do aluno relacionando-os aos que traz de fora. O professor deve ter apoio de ambos os segmentos no processo de ensino e deve ter condições de atuar com liberdade e autonomia (OLIVEIRA, 2014, p. 11).

Desta forma, tanto a escola como o professor sabem da importância da família no processo educativo dos filhos em tempos de pandemia, onde todos devem estar engajados para lidar com as atividades remotas.

No entanto, como afirma Santos, Nascimento Júnior e Dias (2020), temos que ter conhecimentos que existem diversas famílias que não contam com equipamentos tecnológicos para assistirem as aulas online e participarem das atividades que são disponibilizadas online, como acesso à internet, computadores, notebooks, smartphones e demais instrumentos.

Estas situações, com a falta de equipamentos tecnológicos, resultam em uma dificuldade acentuada, onde os alunos passam a não ter acesso aos conteúdos que o professor oferta online, as atividades, bem como outros materiais online, como documentos, resumos, vídeos e outros.

Da mesma forma que Bande (2017) destaca que muitos pais não têm tempo suficiente para se dispor a ajudar nas atividades dos filhos, seja pela dedicação dos pais na organização da rotina das tarefas domésticas, na criação dos outros filhos menores, além de jornadas de trabalho excessivas, e passam a negligenciar na ajuda das atividades remotas, e acabam atrapalhando no desenvolvimento da aprendizagem.

Também, podemos considerar o fato de que muitos familiares não possuem formação para ensinar determinados assuntos aos seus filhos, pois, como as atividades estão sendo executadas pelo ensino remoto, o professor não está a disposição durante a aula para tirar as dúvidas, e sim, ele faz vídeos e atividades para que elas não surjam (MORAIS; BEZERRA; OLIVEIRA, 2020). Os familiares, ao auxiliarem o filho, podem não tirar as dúvidas e até criar dificuldades com atitudes que atrapalhem ou interfiram no desenvolvimento da aprendizagem, e bloquear os alunos para não fazer a atividade proposta de forma remota.

2.5 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM (AVA): POSSÍVEIS CENÁRIOS DE APRENDIZAGEM

A educação brasileira vem passando por mudanças consideráveis, em consonância da presença da pandemia do novo coronavírus, e com ele é crescente a utilização dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), conhecido também por

alguns estudiosos como Ambientes Virtuais de Ensino-Aprendizagem (AVEA), como ferramenta de formação de professores, atualizar as metodologias de ensino abordadas para as turmas e exploração de diferentes ferramentas e recursos tecnológicos na educação.

Para Bagetti e Mallmann (2018) trata-se de uma mediação pedagógica que relaciona o planejamento, desenvolvimento, concepção, produção dos materiais didáticos e sistemas de avaliação, a partir de uma educação a distância, onde se comunica com as turmas de modo online, em aplicativos, sistemas informatizados e ou programas de reuniões online, onde se envolve o processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos das disciplinas, no caso do ensino regular.

De acordo com Mill *et all.* (2018) o AVA é um espaço virtual de aprendizagem que geralmente oferece: uma área que se propõem aos alunos um conjunto de atividades diversificadas, um espaço de colaboração formal ou informal e ainda um conjunto de recursos que dão apoio a aprendizagem, como mídias e outros suportes tecnológicos. É um ambiente virtual de aprendizagem, que envolve seus espaços e tempos em uma nova estrutura de sala de aula na educação moderna, e com isso, é o lugar para desenvolvimento da mesma, como uma nova moldagem de sala em caráter emergencial.

Trata-se de um ambiente que se assemelha a sala de aula, porém de maneira virtual, na qual os alunos têm acesso a conteúdos, material didático, avaliações, vídeos, conversação simultânea com outros colegas de classe e com professores. O acesso pode ser em diferentes horários do dia, e com isso, o próprio aluno faz seus horários de estudos.

Já Palomino (2017, p. 47) afirma que é um ambiente que fornece “espaço para disponibilizar diferentes tipos de ferramentas de comunicação, assim como ferramentas administrativas, o que favorece os processos de conhecimento coletivo e de gestão e acompanhamento de todos os cursos.

Tanto o professor, como o estudante, necessita conhecer a ferramenta AVA, para poder manipular e maximizar o trabalho pedagógico, pois ele contribuirá para o desenvolvimento efetivo do processo de ensino e de aprendizagem, que envolvem ambos durante as aulas. Assim:

Os professores necessitam desenvolver fluência tecnológico-pedagógica para desempenhar funções, aptidões e adaptarem-se às atualizações

tecnológicas, transcendendo a operacionalização das ferramentas do AVEA e a inserção dos conteúdos curriculares, pois é preciso criar situações para gerar o ensino-aprendizagem com essas ferramentas. Do mesmo, o estudante, ao acessar uma AE para resolver as situações propostas, precisa desenvolver a fluência para realizar interação e interatividade com os conteúdos curriculares lá inseridos e gerar o ensino-aprendizagem (BAGETTI; MALLMANN, 2018, p. 239).

Nesse sentido, percebe-se que são ambientes que envolvem o ensino e a aprendizagem através de ferramentas tecnológicas, para promover a construção dos conhecimentos nos alunos, e assim, agir pedagogicamente de forma colaborativa, sendo está uma estratégia fundamental para interação entre alunos e professores.

Ao agir colaborativamente, Souza (2018) descreve que se trata de um desenvolvimento do aprendizado individual do aluno, em interação com outros membros do grupo, no caso, os alunos e professores, que dão oportunidade de:

- Compartilhar suas ideias, de debater, de aprender e de verificar seus enganos, conceitos errados ou mal formulados, a partir da discussão com o outro;
- Negociar quando existem pontos de vista conflitantes;
- Refletir sobre suas ações e as dos demais, como em um ciclo de ação-reflexão-ação.

Logo, no AVA, há garantia de um estímulo quanto a interatividade, a troca de ideias, a manifestação e o registro das atividades dos participantes, onde são normalmente realizados por meio de chat, fórum, mural de recados e editores colaborativos, e com isso trabalhar com recursos e ferramentas específicas nos ambientes virtuais (SOUZA, 2018).

3 METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi uma pesquisa de campo, realizada Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Tércio Caldeira, localizada no sítio Paulo Ferro, município de Monteiro-PB. De acordo com Gil (2008) a pesquisa de campo consiste em aprofundar os conhecimentos de um determinado tema abordado, de modo a ampliar e detalhar os conhecimentos, considerando uma pequena amostragem.

Foi aplicado um questionário pelo *google forms* com os professores atuantes no Ensino Fundamental I da referida escola e com a diretora, totalizando 04

participantes, com questões relacionadas ao ensino remoto em tempos de pandemia e referentes a educação do campo e as séries multisseriadas.

Quanto à natureza, trata-se de uma pesquisa qualitativa, que segundo Marconi e Lakatos (2010) se trata de uma pesquisa que tem por principal objetivo analisar e interpretar aspectos mais profundos, para descrever complexidade sobre o comportamento humano e suas atividades, para construir conclusões mais detalhadas sobre o tema, com tendência e atitudes sobre o comportamento humano.

Após aplicação do questionário foram analisadas as respostas dos participantes, realizada uma reflexão sobre o ensino remoto, a educação do campo e as aulas na modalidade multisseriadas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O quadro abaixo traz informações sobre o corpo docente, que participou da referida pesquisa, descreve a função, idade, formação e o tempo de serviço na referida escola.

Quadro 03 – Características dos participantes da pesquisa

Função	Idade	Formação	Tempo nessa Função
Diretora	Não informada	Pedagogia. Especialização em Pedagogia	30 anos
Professora 01	Não informada	Pedagogia. Especialização em Psicopedagogia.	30 anos
Professora 02	Não informada	Pedagogia	02 anos
Professora 03 (colaboradora)	29 anos	Pedagogia	02 anos

Fonte: das autoras.

A primeira questão presente no questionário foi: Quais os desafios enfrentados por você com as aulas remotas? As respostas das participantes da pesquisa foram:

Diretora: Alunos sem a acesso à internet

Professora 01: O presencial, falta de internet

Professora 02: Atualmente a utilização de métodos tecnológicos tem sido um desafio para todos, pois a falta de prática em suas funcionalidades com as salas on-line acaba comprometendo consideravelmente o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, contudo busco cada vez mais o meu aprimoramento com estes métodos para que possa transferir os conteúdos de forma correta e didática

Professora 03: Transformar plano de aula presencial em algo que funcione como remoto, a disponibilidade dos pais em auxiliar seus filhos nas atividades, tempo de exposição das crianças às telas e entre outros.

De acordo com as respostas apresentadas pelas participantes, podemos perceber que os maiores desafios enfrentados quanto às aulas remotas foram relacionados a falta de acesso à internet por parte dos estudantes e adequação das metodologias de ensino e do plano de aula para serem utilizados para desenvolver a aprendizagens nos alunos. Ainda, foi lembrada a questão da presença dos pais no auxílio nas atividades propostas pelo professor, pois muitos deles não dispõem tempo, nem momentos, para auxiliá-los.

A segunda questão foi: Como garantir que os estudantes não sejam prejudicados em seu processo de escolarização

Diretora: De acordo com a identidade escolar vem se fazendo um trabalho diariamente para que possamos alcançar 100% dos nossos alunos.

Professora 01: Entrega de atividades e através de áudio e vídeo para as mães.

Professora 02: O processo de escolarização atualmente requer um ensino mais intenso para a fixação de tais conteúdos, contudo faz necessário da colaboração de todos os envolvidos neste processo como: Professores, diretores, pais e principalmente os alunos. Para que possamos vencer este novo método de ensino.

Professora 03: Diante da situação na qual vivenciamos, os professores buscam materiais digitais via redes sociais para repassar o conteúdo das disciplinas para que os estudantes não retrocedam a aprendizagem.

Para garantia da aprendizagem dos estudantes e não os prejudicar no processo de escolarização, os profissionais da escola realizam um trabalho

pedagógico e humanizado para alcançar todos os estudantes, realizando a identificação escolar de todos, onde moram e quais as situações socioeconômicas dos estudantes, fazendo um trabalho diário e intensivo, com ajuda de todos (professores, direção, supervisão escolar, familiares e os alunos) para alcançar a todos.

As professoras fazem uso de redes sociais e aplicativos de troca de mensagens instantâneas para alcançar a todos os alunos das turmas da escola, para que os alunos participam e não evadam a escola.

A terceira foi: Diante das dificuldades acerca do ensino on-line, ainda sim, você considera possível o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos? De que forma? As respostas apresentadas pelas participantes foram:

Diretora: Buscando uma parceria com os pais, com videoaula, web chamada, assim, temos a participação e avaliando-os diariamente.

Professora 01: De estar fazendo vídeo de leitura e estar sempre acompanhando.

Professora 02: Sim. Mesmo com tantas dificuldades, com o uso da tecnologia e sua adaptação de ambas as partes (professor/aluno) é possível sim, que haja escolarização com este método, com muita persistência e comprometimento com o ensino.

Professora 03: Não o suficiente, pois mesmo que o professor utilize estratégias educacionais digitais terá estudantes que não acompanham o que está sendo proposto.

A maioria das participantes da pesquisa afirmaram que é possível o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, mesmo diante das dificuldades acerca do ensino on-line, que aproximando os familiares da escola, através do contato por chamada de vídeo, telefonemas, redes sociais, aplicativos de trocas de mensagens instantâneas, há possibilidades de acompanhar nas atividades e observar sua aprendizagem por meio de avaliações quanto sua aprendizagem. Porém, uma das participantes da pesquisa acredita que a aprendizagem não será suficiente, pela questão da não acessibilidade de estudantes a internet, a celulares, notebooks, e outras ferramentas tecnológicas que promova a educação de forma remota.

A quarta questão foi: O que pode ser feito pelos alunos que não possuem amparo tecnológico para assistir às aulas? Foram obtidas as seguintes respostas:

Diretora: Entregar as atividades presenciais, assim tendo uma troca de esclarecimento para com o aluno, ajudando o mesmo, tirando suas dúvidas, assim ele não será prejudicado.

Professora 01: Através de ligação direta entregar das atividades mensais.

Professora 02: Buscamos sempre ajudar o aluno da forma que é possível, e atualmente mais que nunca, este empenho no processo de aprendizagem torna-se necessário. E o método que utilização para amparar tais alunos é a utilização de materiais impressos que são disponíveis para estes alunos, além do apoio do livro didático que fica a dispor destes alunos.

Professora 03: Disponibilizar material impresso aos estudantes.

Todas as respostas das participaram afirmaram que são entregues atividades impressas aos alunos que não possuem amparos tecnológicos para assistir e acompanhar as aulas on-line, ofertadas pelo professor. Suas dúvidas, quando existentes, são sanadas pelo professor da turma com auxílio da ligação telefônica ou pelo livro didático, com ajuda dos familiares no momento de fazer as atividades propostas.

A última pergunta do questionário foi : Quais as suas expectativas educacionais para o período pós-pandemia? As respostas foram as seguintes:

Diretora: Procurar estabelecer um ensino aprendizagem de qualidade, onde o educando possa continuar desenvolvendo sua capacidade de conhecimento prévio.

Professora 01: Que vou encontrar muito desafio e dificuldades.

Professora 02: As expectativas pós-pandemia ainda estará relacionada a estas contribuições tecnológicas como assim sempre estive, contudo com mais uma intensidade devido ao leque de informações e dinamicidade que ele atribui.

Professora 03: Entender como cada aluno está chegando e o quanto eles tiveram contato com conteúdo nesse período fora da escola e vai levar tempo para a educação voltar a ser o que era antes.

Com esta pergunta, as respostas foram mais relacionadas aos desafios a serem enfrentados pelos professores durante o período pós-pandemia, pois exigirá um ensino de qualidade ofertado pela escola, de modo a considerar os conhecimentos prévios adquiridos em séries anteriores, principalmente aquelas durante a pandemia, também aqueles relacionados ao cotidiano do aluno, que são residentes na zona rural.

Bem como, tem que se ter um estudo sobre a situação da aprendizagem dos alunos quanto a aquisição dos conteúdos, para ter planos de ensino que sanem as dificuldades e melhore o desempenho já desenvolvido, porém, haverá muitos desafios a serem vencidos, principalmente aqueles referentes a falta de: interesse

dos alunos pelo ensino remoto, participação dos familiares, equipamentos tecnológicos por parte dos alunos, e outros.

O ensino durante a pandemia, fez-nos mostrar como as tecnologias são importantes para o processo de ensino e aprendizagem, por ter um leque de possibilidades, formas diferenciadas e atrativas de ensino, mas que precisam ser dominadas pelos professores, acessível para os alunos e seus familiares e inseridos, definitivamente, nas escolas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino remoto foi um desafio bastante expressivo para o ano letivo de 2020, no tocante ao desenvolvimento de práticas tecnológicas e educacionais para os professores, na qual tiveram que se inovar para lecionar suas aulas e ministrar seus conteúdos de forma remota, seja por aula online, videoaula, atividades remotas ou impressas e outros, mas que todas deveriam desenvolver a aprendizagem nos alunos.

Com todos os apontamos descritos na pesquisa realizada foi possível alcançar ao objetivo deste estudo, na qual analisou-se o processo de ensino e aprendizagem nas turmas da escola de campo, que mesmo com turmas multisseriadas, foram utilizadas metodologias voltadas para o ensino remoto, utilizando redes sociais e aplicativos de troca de mensagens, para aqueles alunos que tenham acesso a recursos tecnológicos, e os que não possuem foram disponibilizados atividades impressas, entregues aos familiares e depositados neles a tarefa de ajudar aos alunos a responder as atividades, a sanar as dúvidas e a auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem.

A sugestão que apresentamos é a utilização, como prática metodológica, do google Classroom para que os estudantes tenham acesso a atividades online, com conteúdos, vídeos, atividades diferenciadas e diversificadas, de modo a levar os alunos a ter mais possibilidades de ensino em tempos de ensino remoto.

Também, há possibilidades de direcionar atividades diferenciadas e próprias para o nível educacional do aluno, de acordo com sua série, principalmente nas turmas multisseriadas.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G.. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BAGETTI, S.; MALLMANN, E. M.. Design da Mediação Pedagógica em ambientes virtuais de ensino-aprendizagem colaborativo: fluência tecnológico-pedagógica. **Educação em Foco**, v. 21, n. 34, p. 219-241, 2018.
- BRASIL. **Escola Ativa** – Apresentação. 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32112>>. Acesso em: 02 nov. 2020.
- BRASIL. MDA - Ministério do Desenvolvimento Agrário. **PRONERA**. Manual de Operações. Brasília, 2004.
- BRASIL. MEC. **Programa Nacional de Educação do Campo**: PRONACAMPO. Brasília/ DF: MEC, Março de 2012. Disponível em: <<http://www.consed.org.br/images/phocadownload/pronacampo.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2020.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014b. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 21 out. 2020.
- COSTA, M. L.; CABRAL, C. L. de O. Da Educação Rural à Educação do Campo: uma luta de superação epistemológica/paradigmática. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 1, n. 2, p. 177-203, 2016.
- FERREIRA, J. da S.. O ensino em turmas multisseriadas e suas condições de trabalho: um olhar para as escolas do campo na região do Alto Solimões, Amazonas. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 4, p. e6230-e6230, 2019.
- LORENZONI, I. **Professor de multisseriada do campo terá curso de formação**. Portal MEC, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/208-591061196/19045-professor-de-multisseriada-do-campo-tera-curso-de-formacao>>. Acesso em: 02 nov. 2020.
- MILL, D.; OTSUKA, J. L.; OLIVEIRA, M. R.; ZANOTTO, M. A. do C. PRÁTICA POLIDOCENTE EM AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM: reflexões sobre questões pedagógicas, didáticas e de organização sociotécnica. In: WISNIEWSKY, C. R. F., MOURAD, L. A. de F.. A. (Orgs). **Educação, memória e resistência popular na formação social da América Latina**. Porto Alegre: Evangraf, 2016. p. 121-161.
- MOLINA, M. C.. Contribuições das licenciaturas em educação do campo para as políticas de formação de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, i. 38, n. 140, p. 587-609, jul.:set. 2017.

NASCIMENTO, M. A. V.. A didática dos professores do campo de turmas multisseriadas. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Xapuri-AC, 2018. 45 f.

PALOMINO, C. E. G.. **Aplicação de um modelo adaptativo de tutores inteligentes para disseminação do conhecimento em ambientes virtuais de ensino-aprendizagem**. Tese (doutorado em engenharia e gestão do conhecimento) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2017.

PIANOVSKI, R. B. Ensino e aprendizagem em turmas multisseriadas. In: SOUZA, M. A. de. **Escola pública, educação do campo e projeto político-pedagógico**. Curitiba: UTP, 2018. P. 317-336.

RODRIGUES, F. A. F.. **A prática pedagógica em turmas multisseriadas: processo de transgressão**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2017. 169 f.

SANTOS, R. B. dos; SILVA, M. A. da. Políticas públicas em educação do campo: Proneira, Procampo e Pronacampo. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 2, p. 135-144, 2016.

SANTOS, M.. Educação do Campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 26, n. 98, p. 185-212, 2018.

SANTOS, F. J. S. . **Docência e memória**: narrativas de professoras de escolas rurais multisseriadas. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade). Salvador: Universidade do Estado da Bahia – UNEB, 2015.

SOUZA, M. A.. Educação do Campo: desafios para as escolas públicas. In: WISNIEWSKY, C. R. F., MOURAD, L. A. de F.. A. (Orgs). **Educação, memória e resistência popular na formação social da América Latina**. Porto Alegre: Evangraf, 2016. p. 111-136.

SOUZA, P. C. de. Aprendizagem Colaborativa em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. In: MACIEL, C. **Educação a distância**: ambientes virtuais de aprendizagem. Cuiabá: EdUFMT, 2018, p. 121-159.

WERNECK, G. L.; CARVALHO, M. S. . A pandemia de COVID-19 no Brasil: crônica de uma crise sanitária anunciada. **Cadernos de Saúde Pública (CSP)**. v. 36, n. 5, 2020, p. 1-4.

DESAFIOS ENFRENTADOS POR EDUCADORES PARA A REALIZAÇÃO DO ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 NA CIDADE DE CAMALAUÍ-PB

Flávia Pinheiro Melo
Rayane Giselle Vituriano Silva
Pedro José Aleixo dos Santos
Livia Poliana Santana Cavalcante

RESUMO

Desde o ano de 2020, o mundo tem vivenciado um contexto de crise provocado pela pandemia da Covid-19. Nesse cenário, diferentes atividades têm sido realizadas de forma remota, através da *internet*, dentre as quais, os processos educativos. Assim, o presente estudo objetiva analisar os desafios para a realização do ensino remoto na cidade de Camalaú-PB, no ano de 2021. Trata-se uma pesquisa exploratória, de abordagem qualitativa e quantitativa, realizada de março à agosto de 2021, com 5 professores do ensino fundamental I da escola municipal Francisco Chaves Ventura, na cidade de Camalaú-PB. Em virtude das medidas sanitárias adotadas para esse momento, os dados foram coletados através do *Google Formulários*, quantificados, organizados em gráficos e, posteriormente analisados à luz da literatura científica. Verificou-se que todos os professores possuem formação em pedagogia, mas que apresentam fragilidades quanto à formação tecnológica. O *WhatsApp* é a forma mais utilizada para a realização das aulas, visto que os alunos têm dificuldades de acesso à *internet* e de aparelhos eletrônicos, como computador e celular. Verificou-se também desafios quanto a falta de concentração dos educandos e ausência de apoio dos pais, com tudo os professores evidenciam que o uso das mídias digitais está sendo uma ferramenta essencial neste momento pandêmico.

Palavras-chaves: Ensino remoto; Anos Iniciais; Educação Formal; Desafios Educacionais.

ABSTRACT

Since 2020, the world has been experiencing a context of crisis caused by the Covid-19 pandemic. In this scenario, different activities have been carried out remotely, through the internet, among which, educational processes. Thus, this study aims to analyze the challenges for conducting remote learning in the city of Camalaú-PB, in 2021. This is an exploratory research, with a qualitative and quantitative approach, carried out from March to August 2021, with 5 elementary school teachers at the Francisco Chaves Ventura municipal school, in the city of Camalaú-PB. Due to the sanitary measures adopted for that moment, the data were collected through Google Forms, quantified, organized in graphics and later analyzed in the light of the scientific literature. It was found that all teachers have training in pedagogy, but that they have weaknesses in terms of technological training. WhatsApp is the most used way to carry out classes, as students have difficulties in accessing the internet and electronic devices such as computers and cell phones. There were also challenges regarding the lack of concentration of students and lack of support from parents, with

all the teachers showing that the use of digital media is being an essential tool in this pandemic moment.

Keywords: Remote teaching; Early Years; Formal Education; Educational Challenges.

1 INTRODUÇÃO

O mundo está passando por uma grande pandemia, ocasionada pelo vírus SARS-CoV-2, que surgiu na cidade de Wuhan, na China, em dezembro de 2019. Em virtude da sua rápida expansão pelo continente asiático, em 23 de janeiro de 2020, a OMS-Organização Mundial de Saúde, decretou “emergência de saúde pública de importância internacional”, uma vez que se tratava de um vírus ainda pouco conhecido e com alta capacidade de contágio na espécie humana.

Dessa maneira todos os países passaram a adotar medidas de prevenção, como: o fechamento de fronteiras, comércios, escolas e universidades, o cancelamento de eventos com grandes aglomerações, dentre outras ações. Mediante essas estratégias, denominadas internacionalmente como *lockdown*, só os serviços essenciais, tais como supermercados e farmácias, permaneceram em funcionamento, para frear o ritmo acelerado de contaminação e evitar o colapso dos sistemas de saúde. Em 11 de fevereiro, o vírus SARS-Cov-2, passou a ser chamado também de “novo coronavírus” e COVID-19.

No Brasil, o primeiro caso foi registrado no estado de São Paulo, no dia 25 de fevereiro de 2020, mas somente em 20 de março a transmissão do coronavírus foi registrada em todo território, desencadeando a recomendação e a adoção de várias medidas, como: o uso de máscaras de proteção, higienização das mãos com água e sabão ou álcool em gel a 70% de concentração, realização de distanciamento social, isolamento e quarentena. Assim, vários eventos foram cancelados visando evitar a aglomeração de pessoas e prevenir a proliferação do coronavírus.

A educação não ficou de fora desta nova realidade, pois, houve o fechamento de todas as escolas e universidades inseridas no território nacional, tornando a tecnologia uma grande aliada para a manutenção das atividades educacionais através da realização de aulas online, com a finalidade de não ocorrer maiores prejuízos no cumprimento dos currículos escolares.

Nesse contexto, as Tecnologias da informação e comunicação - TICS e os aplicativos de vídeo conferências são ferramentas essenciais para o processo de

ensino aprendizagem, pois através desses foi possível acontecer à interação entre professor e educandos e a exposição dos conteúdos curriculares. Contudo, mesmo que na contemporaneidade o acesso às informações e as mídias sociais seja parte do cotidiano das pessoas, usá-las para a educação está sendo um grande desafio, em razão de algumas localidades não tem acesso à internet, dificultando a participação dos discentes nas aulas remotas. Assim, convém destacar, Magdalena e Costa (2005), para as quais as comunidades virtuais de aprendizagem promovem um novo modo do ser, de saber e de aprender, em que cada novo sistema de comunicação e da informação cria novos desafios, os quais implicam em novas competências e formas de construir conhecimento.

No estado da Paraíba, a suspensão de atividades não essenciais e a adoção de aulas remotas se deu a partir do decreto de N°40.135/2020, publicado pelo governo estadual no dia 22 de março de 2020. A princípio a vigência do referido decreto era de 15 dias, contudo, mediante ao aumento gradual de casos, os quais, eram informados cotidianamente a população paraibana através das mídias televisivas e internet, optou-se pela sua renovação.

Dentre os municípios paraibanos afetados pela Pandemia da Covid-19 e pelos decretos estaduais está o município de Camalaú, no qual o afastamento de professores e alunos da escola ocorreu de forma inesperada, preconizando a adoção de novas medidas de planejamento para o cumprimento dos calendários escolares.

Diferente de outros municípios, em Camalaú, não foram realizadas aulas remotas no ano de 2020, sendo adotada apenas a entrega de atividades impressas, para não estagnar o calendário escolar. A partir do ano de 2021, já com algumas experiências adquiridas e com mais familiaridade com as mídias digitais, as aulas passaram a ser realizadas através do aplicativo *Google Meet*, o qual tem se mostrado uma ferramenta essencial para o ensino à distância, pois, além de gratuito, tem permitido programar aulas remotas ao vivo, ocorrendo a interação entre professores, alunos e gestores escolares.

Considerando as particularidades referentes a realização do ensino remoto na cidade de Camalaú durante a pandemia da Covid-19, emerge o seguinte questionamento, o qual motivou a realização desse estudo: Quais os principais

desafios enfrentados para a realização do ensino remoto no município de Camalaú – PB durante a pandemia da Covid-19?

Compreende-se que essa modalidade de ensino é de fundamental importância para o cumprimento dos calendários escolares em meio a vigente crise sanitária, todavia, acredita-se que diferentes desafios estejam sendo enfrentados por professores, alunos e gestores escolares para a consolidação dos processos de ensino e de aprendizagem através das aulas remotas, dentre os quais: a ausência de preparo dos educadores para o uso de mídias digitais, a carência do acesso à internet por parte de docentes e discentes, como também a baixa participação das famílias no apoio a realização das atividades escolares em casa, visto que esse aspecto tem sido relatado informalmente pelos profissionais da educação que atualmente estão lecionando.

A Pandemia está sendo um marco histórico na humanidade por estar ocasionado uma mudança drástica nas diferentes atividades sociais e setores da sociedade, influenciando totalmente na educação, com a mudança do presencial para o ensino remoto emergencial. Com isso, compreende-se ser de fundamental importância avaliar os desafios que uma cidade de pequeno porte, como Camalaú, no interior da Paraíba, está enfrentando para atender as necessidades educacionais do corrente contexto, visando colaborar para melhorias nos processos de ensino e aprendizagem ainda na vigência do ensino remoto, como também, para a superação dos desafios educacionais a serem superados quando consolidado o “novo normal”, após o fim da pandemia, em virtude das lacunas de aprendizagem constituídas na atualidade.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Com a Pandemia da Covid-19, as tecnologias passaram a ser essenciais para que todas as pessoas conseguissem realizar as diferentes atividades do cotidiano, popularizando o seu uso em diferentes espaços e usos, dentre os quais, para a promoção dos processos de ensino e de aprendizagem.

No âmbito Educacional, as tecnologias eram vistas como um “inimigo” por boa parte dos profissionais atuantes, pois o seu uso por discentes se dava predominantemente para o entretenimento e lazer durante as aulas, conduzindo os professores a contestar essas atitudes, A respeito desse assunto Castells (2020),

comenta: Ainda que a pandemia colocasse a internet e suas funções em evidência mostrando que ela pode Servir para se comunicar, para se relacionar e não necessariamente para se isolar ou alienar, Mas principalmente para se conectar e aproximar virtualmente.

No Brasil, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) conduziu um estudo e identificou que, em 2018, a internet era utilizada em 79,1% dos lares brasileiros, mostrando um crescimento considerável, quando comparado com a porcentagem de 2017, a qual segundo o órgão do governo federal era de 74,9%%. (IBGE, 2018).

A Pandemia da Covid-19 chegou mudando a forma de viver de todos, afetou muito a educação com o cerceamento das aulas presenciais, pois muitos professores não estavam preparados para lidar com as tecnologias digitais e tiveram que, de forma repentina e obrigatória, começar a usar os meios tecnológicos, sendo um grande desafio pela maioria. Apesar dos desafios, é preciso destacar que a realização de aulas online mostrou-se como a única solução viável e sanitariamente segura para ocorrer à continuação do ensino nesse momento, tornando a tecnologia uma grande aliada para a educação.

A educação neste momento vem sofrendo várias mudanças para atender esse novo cenário, sendo a tecnologia uma delas, porque são através das mídias sociais que os alunos têm acesso ao compartilhamento de conteúdo para aquisição de conhecimentos. Nesse sentido, a adoção desse modelo de ensino no sistema educacional brasileiro, concebido como ensino remoto, está fundamentado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que no art. 80, prevê e estabelece o modo de aula remota para a educação nas modalidades: I – educação básica de jovens e adultos; II- educação profissional de nível médio; III- educação superior (Brasil, 1996).

2.1 ENSINO REMOTO

De acordo com o dicionário Aurélio o termo “remoto” significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico, sendo assim, o ensino remoto é considerado uma modalidade de ensino que surgiu em decorrência da pandemia da covid-19, apresentando-se como uma alternativa emergencial para não haver

maiores prejuízos na educação, pois, por não poder acontecer o contato físico entre professor e aluno no ambiente escolar, as aulas ocorrem em ambiente virtual.

Para a sua efetivação, são utilizadas plataformas digitais já existentes, a exemplo do *Google Classroom* e *Google Meet*, que também são utilizadas para outras finalidades, como a realização de videoaulas ao vivo, como também organização e disponibilização de conteúdos didáticos, curriculares e atividades de diferentes tipos, em um horário definido. Nesse sentido, cabe salientar que as plataformas digitais citadas têm sido essenciais para a realização das aulas no espaço virtual.

Nesse sentido, a realização do ensino remoto no território brasileiro durante a pandemia da COVID-19 foi instituída através da portaria do Ministério da Educação - MEC nº 544, de 16 de junho de 2020:

Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – Covid- 19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. (MEC, 2020, p 1.)

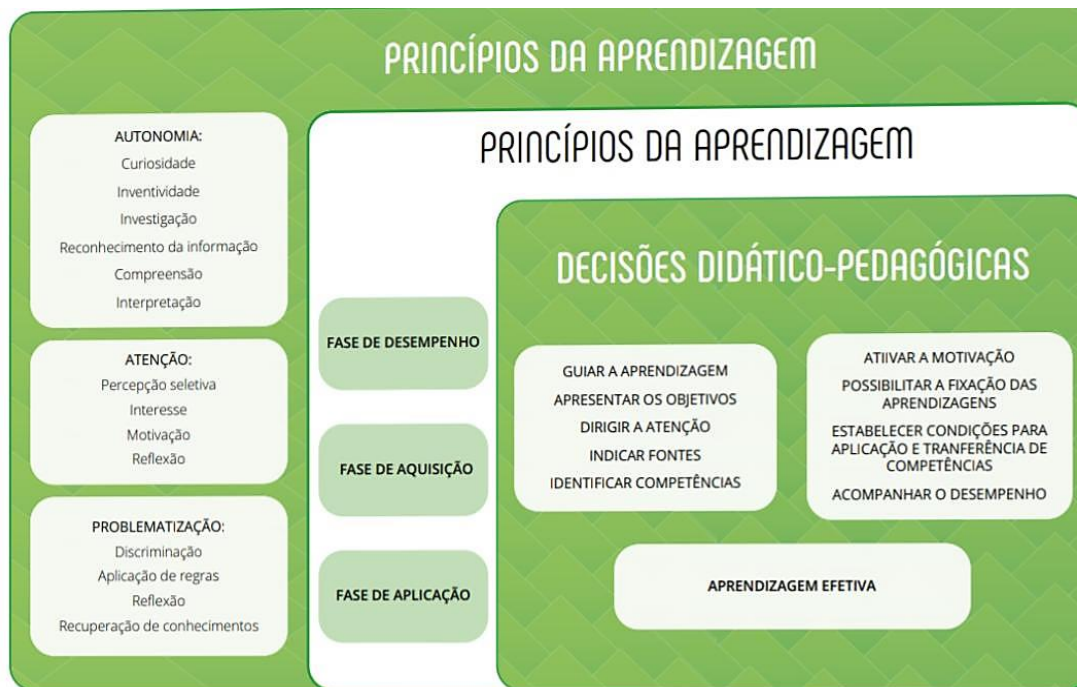
É pertinente destacar que o ensino a distância já existe há bastante tempo e que está em grande crescente no ensino superior devido ao crescimento significativo do número de matrículas nessa modalidade. Contudo, o que as instituições públicas e privadas estão vivenciando é outra modalidade de ensino, mesmo que esteja acontecendo à distância, as propostas são diferentes.

Com a Pandemia, as instituições educacionais foram obrigadas a recorrer a outros meios pedagógicos para promover a aprendizagem. No primeiro ano, muitas escolas optaram pela entrega de atividades impressas, exposição de vídeos nas mídias sociais, de modo que o ensino Remoto se tornou um grande aliado para o cumprimento do calendário escolar. Esse cenário permite recorrer à afirmação de Castells (2020), no artigo “O digital é o novo normal”, o qual defende que não haverá retrocesso nessa nova sociedade digital uma vez que o novo normal não será o que conhecíamos antes, mas sim, uma nova realidade que também é virtual.

O virtual se insere como um instrumento para a Educação, desde que seja utilizada de maneira responsável e planejada, que desperte no aluno a responsabilidade, a proatividade, a inventividade e a autonomia, os quais são os princípios do ensino remoto.

Visando aprofundar a compreensão sobre o tema, na figura 1 é apresentada uma síntese dos princípios da aprendizagem realizada através do ensino remoto.

Figura 1: Princípios da aprendizagem no ensino remoto



Fonte: Garcia (2020).

2.1.1 Vantagens do Ensino Remoto

A primeira vantagem no sistema de ensino remoto é que não precisa de deslocamento físico, indo de encontro à modalidade de educação à distância (EAD). Na EAD os horários para a realização das atividades acadêmicas são adaptáveis à rotina dos estudantes, diferenciando-se do ensino remoto, no qual o aluno precisa cumprir com as suas responsabilidades dentro do período em que as aulas aconteceriam presencialmente.

Outra vantagem é que mesmo com prazos pré-definidos, no ensino remoto há flexibilidade para professores e alunos que podem acompanhar as atividades pedagógicas em qualquer lugar com acesso à internet, com horários personalizados de acordo com cada rotina; através de diversas maneiras de acessar os conteúdos, desde que seja propícia a interação entre professor e educando através dos meios de comunicação digital; Dessa forma, por meio de ambientes virtuais é possível tornar o ensino e a aprendizagem mais dinâmicos e divertidos. (NONATO; PINTO, 2012)

Com o ensino remoto, desde que o professor tenha uma metodologia voltada para o protagonismo do educando, os discentes podem adquirir autonomia para o desenvolvimento das diversas atividades, estingando a investigação, a pesquisa, a compreensão e a interpretação dos vários tipos de informações que há no mundo digital. José Moran (2005).

A continuidade das atividades pedagógicas mesmo em meio à corrente pandemia e ao distanciamento social torna clara a importância e a potencialidade das tecnologias digitais para ampliar e aprimorar os processos de ensino e aprendizagem, promovendo o alcance dos princípios e objetivos da educação, razão pela qual, se defende que é necessário incorporar o uso dos recursos tecnológicos à dinâmica cotidiana das escolas quando da retomada das atividades presenciais. Corroborando com essa compreensão, ao abordar o ensino durante o contexto da pandemia da Covid-19, Rondini, Pedro e Duarte (2020) defendem que:

... A literatura aponta que esse período desafiador pode ser promissor para a inovação da educação, considerando-se que os professores e estudantes não serão mais os mesmos, após o período de ensino remoto. Assim, as TDIC podem ser ressignificadas e ocupar um espaço importante no processo de ensino-aprendizagem, em todos os níveis de ensino. (AVELINO; MENDES, 2020; BARRETO; ROCHA, 2020; MARTINS, 2020).

2.1.2 Desafios do Ensino Remoto

Na contramão das vantagens apresentadas no tópico 2.1.1, a pandemia da Covid-19 trouxe inúmeros desafios para o sistema Educacional, em virtude da forma emergencial como ocorreu à transição do ensino presencial para o ensino remoto. Professores e alunos não estavam preparados para esse novo sistema de ensino e tiveram que reinventar suas práticas em um curto espaço de tempo, enfrentando vários desafios para que aconteça o ensino e a aprendizagem através das mídias digitais, visto que esses recursos que eram pouco utilizados em sala de aula.

Dentre os desafios enfrentados por educadores e educandos nesse contexto, pode-se citar a carência no acesso à rede de internet, pois segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua referente aos quesitos Tecnologia da Informação e Comunicação, realizada pelo IBGE (2020), o índice de pessoas sem acesso à internet em áreas urbanas é de 16% e nas áreas rurais chega a 50%, esse sendo um dos maiores desafios para que o ensino remoto seja efetivado com qualidade e eficácia.

Nesse sentido, acredita-se que a falta ou carência no acesso à internet de ambos os envolvidos associada à ausência de apoio familiar para a realização das atividades escolares, a falta de rotina escolar dos educandos e o compartilhamento de aparelhos eletrônicos com outras pessoas durante a realização das aulas sejam desafios recorrentes no contexto de realização de ensino remoto, visto que tais aspectos fazem parte da retórica empírica de docentes, referente aos empecilhos para a educação durante a pandemia da Covid-19.

... gestores, professores, pais e alunos, desenvolvem outros esquemas para garantir o trabalho e o estudo remotos, para ampliar os limites das escolas por meio de atividades online. Mesmo diante da precária inclusão digital no Brasil e das desconfianças de muitos, a Internet se tornou a tecnologia interativa por meio da qual, de muitas e criativas maneiras, milhares de crianças, jovens e adultos continuaram e continuam a ensinar e aprender nesses tempos conturbados.(OLIVEIRA; SILVA; SILVA, 2020, p. 28)

As mudanças drásticas ocasionadas pelo coronavírus na sociedade colocaram em evidência de forma mais significativa o abismo social entre as diferentes estruturas sociais, influenciando diretamente na educação, pois a forma como acontece e a estrutura disponibilizada para o ensino remoto é diferente entre as camadas sociais, persuadindo diretamente no estímulo para a participação das aulas. Neste sentido, a aprendizagem dos educandos está sendo de diferentes maneiras, todavia é preciso ressaltar que a disparidade no acesso à educação no Brasil não é algo inédito. Ao contrário, tem sido historicamente marcada pela desigualdade no acesso e na qualidade.

Assim, acredita-se que um dos grandes desafios já instaurados nos dias de hoje e que tende a ampliar-se com o retorno de aulas presenciais após a pandemia é o crescimento do índice de evasão escolar, visto que muitos estudantes não tiveram acesso as aulas remotas e outros tiveram acesso precário a elas.

3 METODOLOGIA

3.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA

Para este trabalho adotamos a pesquisa exploratória do tipo descritiva, de abordagem quantitativa e qualitativa (LAKATOS; MARCONI, 2010), a qual foi realizada de março a agosto de 2021, em uma escola pública municipal do ensino fundamental I, localizada na cidade de Camalaú, no Cariri Ocidental paraibano.

Participaram da pesquisa 5 professores da referida escola, tendo sido considerados os seguintes critérios para a participação: aceitar participar voluntariamente da pesquisa; ser maior de 18 anos; e ser professor (a) atuante no ensino fundamental I do ensino básico da cidade de Camalaú no ano de 2021. Todos os participantes confirmaram estar cientes dos critérios citados, como também das finalidades dos dados coletados pelo estudo, através do “Termo de Participação” apresentado em um formulário online. Nesse sentido, a respeito do uso dos dados coletados, os participantes afirmaram: estar cientes que as informações coletadas serão utilizadas apenas para fins científicos; que a análise e a exposição de dados respeitarão a integridade das falas, as concepções pessoais, como também a confidencialidade dos participantes.

A coleta de dados se deu através da aplicação de um questionário, disponibilizado para os participantes por meio do *Google forms*, o qual é uma ferramenta do *Google* que permite a coleta de dados remotamente, a partir do envio e acesso de um *link* via *internet*. O questionário foi composto por 14 perguntas, sendo 4 de múltipla-escolha, com respostas predefinidas, e 10 questões abertas, nas quais os participantes da pesquisa podiam aprofundar as suas concepções acerca dos temas debatidos. Foi utilizado também o aplicativo *Wordcloud* ferramenta do play store que foi utilizado para a construção das nuvens de palavras.

Os dados coletados foram organizados em quadros e gráficos e analisados de forma quanti-qualitativa, pois, de acordo com Gil (2008), essa abordagem permite uma compreensão aprofundada do objeto de estudo, sendo realizada uma análise quantitativa e o aprofundamento na compreensão das peculiaridades do objeto de estudo através da abordagem qualitativa.

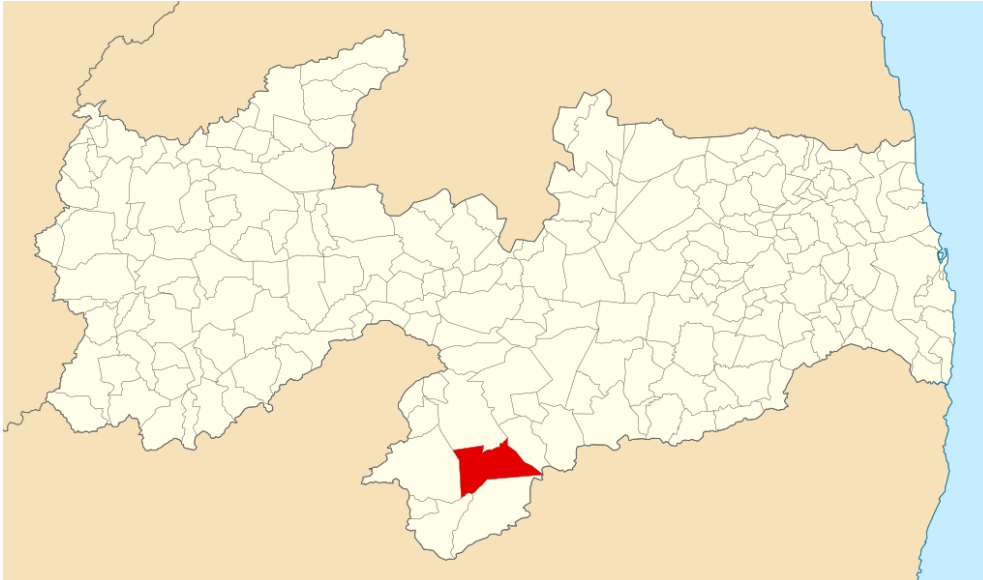
3.2 CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO.

A pesquisa foi realizada na escola municipal Francisco Chaves Ventura, situada na rua Elizeu Firmino de Melo, na cidade Camalaú-PB, no Cariri Oriental paraibano.

A cidade de Camalaú está localizada na mesorregião da Borborema paraibana, estando à 331,7 km da cidade de João Pessoa, capital da Paraíba, e possuindo uma população estimada em 6.031 habitantes para o ano de 2021, dos quais 96,8% que possuem entre 6 e 14 anos de idade estão sendo escolarizados.

Os habitantes da cidade estão distribuídos em 541,841km², configurando a densidade demográfica de 10,57 hab./km²(2010) e tem como principais atividades econômicas a agricultura de subsistência, atividades agropastoris e a confecção de roupas em pequenas fábricas de costura (IBGE 2020).

Figura 2: Mapa da cidade de Camalaú-PB.



Fonte: IBGE (2019)

A escola Francisco Chaves Ventura atende a 324 alunos na modalidade do ensino fundamental I, em turnos matutinos e vespertinos, contando com 15 professores cuja formação inicial é em Pedagogia, A sua estrutura física possui 11 salas de aula, 1 secretaria, 1 biblioteca, 1 sala de informática e 1 quadra esportiva. Além dos professores e dos gestores escolares, a escola possui 9 profissionais que atuam na manutenção do espaço físico, sendo: 2 serventes, 5 auxiliares de serviços gerais e 2 porteiros.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Através do questionário aplicado no Google formulários, foi possível analisar as diferentes concepções dos professores sobre o ensino remoto. Na maior parte das respostas obtidas, verificou-se que há consenso quanto aos desafios e sobre a eficácia desta nova modalidade de ensino, havendo dissonância apenas no que diz respeito a existir ou não o apoio familiar na vida escolar dos alunos durante o ensino que se efetiva durante a pandemia do covid-19.

Considerando que a pesquisa foi realizada com 5 professores da rede municipal de ensino e que se adotou um termo de confidencialidade como critério de participação dos professores, no quadro 1 são apresentados os codinomes utilizados no estudo para cada um dos participantes, o nível de atuação profissional no ensino fundamental I e a formação inicial.

Quadro 1: Codinomes, nível de atuação e formação inicial dos participantes da pesquisa.

PARTICIPANTE	NÍVEL DE ATUAÇÃO	FORMAÇÃO INICIAL
Professor 1	5º ANO	Pedagogia
Professor 2	4º ANO	Pedagogia, Licenciatura em Letras e Especialização em Metodologia de Ensino.
Professor 3	3º ANO	Pedagogia
Professor 4	1º ANO	Pedagogia, pós-graduada
Professor 5	1º ANO	Pedagogia, pós-graduada em psicopedagogia.

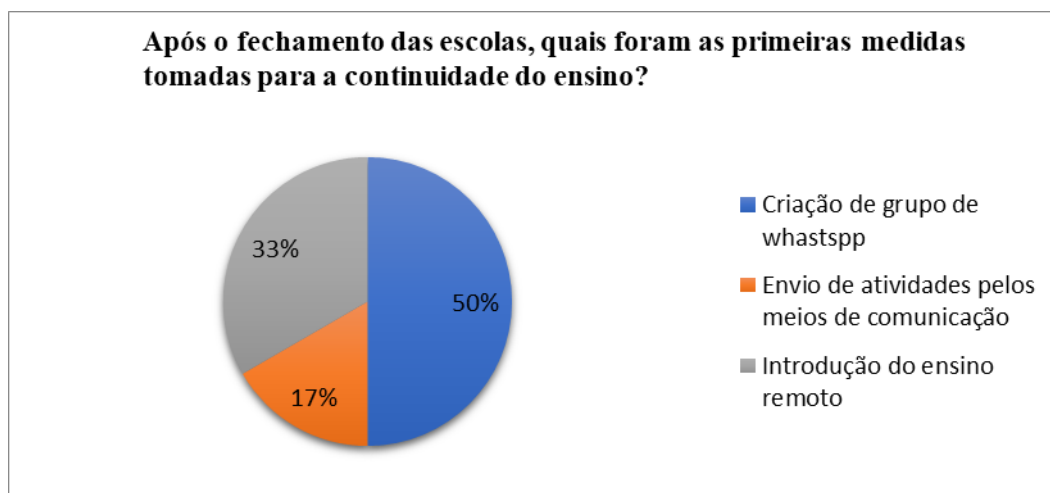
Fonte: Autores da Pesquisa.

A partir das informações que foram apresentadas no quadro 1 é possível observar que todos os professores entrevistados possuem a formação inicial em Pedagogia e que 80% são pós-graduados.

Considerando que realizar o ensino de forma remota foi um o desafio imposto para os educadores e educadoras do Brasil de forma abrupta, para o qual, não houve tempo para preparação preliminar, acredita-se que a predominância de professores com formação inicial e continuada no campo da educação vá de encontro á instauração de processos educativos mais humanizados e apropriados para o contexto da pandemia, apesar dos desafios enfrentados.

Refletindo tais potencialidades, ao serem questionados sobre as primeiras estratégias adotadas para a realização do ensino remoto após o fechamento das escolas, os entrevistados apontaram: a criação de grupos no aplicativo *whatsapp* (50%), a realização do ensino remoto (33%) e o envio de atividades por meios de comunicação (17%), conforme pode ser visualizado na figura 4.

Figura 4: Medidas tomadas para a continuidade após o fechamento das escolas.



Fonte: Autores da Pesquisa (2021).

A partir dos resultados obtidos nesse quesito, compreende-se que os meios de comunicação *online* têm sido indispensáveis para a interação entre professores, pais e alunos desde o princípio da pandemia da covid-19, colocando em evidência que as tecnologias digitais são ferramentas essenciais nesse momento pandêmico.

Nesse sentido, destaca-se que na escola estudada, no ano de 2020, as tecnologias digitais proporcionaram apenas o envio de atividades pedagógicas para a instituição escolar, pois, em virtude da ausência de aparato tecnológico e/ou da incipiência do acesso à internet, optou-se pela entrega de atividades impressas aos pais dos alunos. Quando as atividades eram confeccionadas, as famílias eram notificadas através de grupos no *whatsapp*, os quais as devolviam respondidas para correção.

A partir do ano de 2021, as aulas passaram a ocorrer de forma efetivamente remota, adotando-se a realização de aulas *online*, utilizando-se de aplicativos e *softwares* de teleconferência, a exemplo *Google Meet* que, segundo Behar (2020), se insere como o mais utilizado em aulas online.

Quando questionados sobre o apoio pedagógico realizado pela gestão escolar para a realização do ensino remoto, os entrevistados foram unânimes em afirmar que ocorreu (figura 5).

Figura 5: Apoio da Gestão escolar para a realização do ensino remoto.

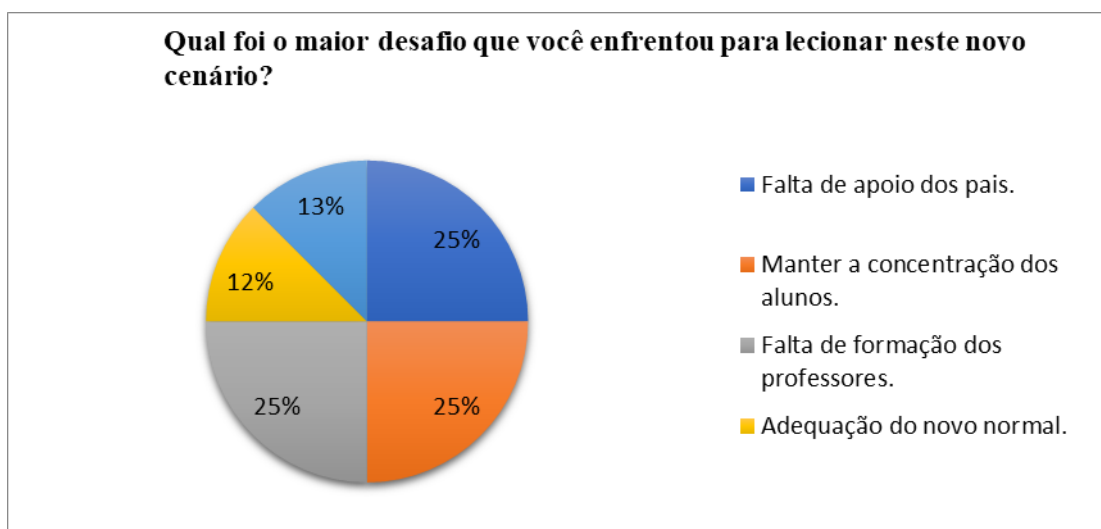


Fonte: Autores da Pesquisa (2021).

Compreende-se que o apoio da gestão escolar no contexto do ensino que se efetiva durante a Covid-19 seja de grande contributo, mesmo diante da qualificação profissional apresentada pelos educadores da escola, visto que o momento vivenciado é inédito, como também os problemas vivenciados. Nesse sentido, o apoio da gestão pode favorecer o encontro de soluções viáveis e eficazes para as intercorrências surgidas.

Indo de encontro à reflexão realizada acima, os participantes da pesquisa apontaram que os principais desafios que estão sendo vivenciados nesse momento é a ausência de concentração dos alunos (25%), a falta de apoio dos pais (25%) e a ausência de formação dos professores (25%) para a realização de aulas online, conforme pode ser visto na figura 6.

Figura 6: Maior desafio para lecionar no ensino remoto



Fonte: Autores da Pesquisa (2021).

Diante dos dados coletados, percebe-se que a necessidade de realização do ensino remoto emergencial se deu sem que os diferentes atores sociais que fazem parte da escola estivessem preparados. Nesse sentido, tanto a escola quanto as famílias foram impactados, pois ambos precisaram se reinventar para atender as demandas nessa nova realidade e minimizar as dificuldades enfrentadas pelos discentes nesse momento difícil.

Compreende-se ainda que os problemas apontados podem desencadear importantes lacunas na formação dos discentes e até mesmo favorecer o maior desafio que se impõe na educação: o enfretamento da evasão escolar, pois, desmotivados, sem a assessoria da família e desprovidos de aparatos para acesso as aulas *online*, os educandos tendem a se afastar do contexto pedagógico. Caso permaneçam participando das aulas, é possível inferir que diferentes dificuldades precisarão superadas na sua formação.

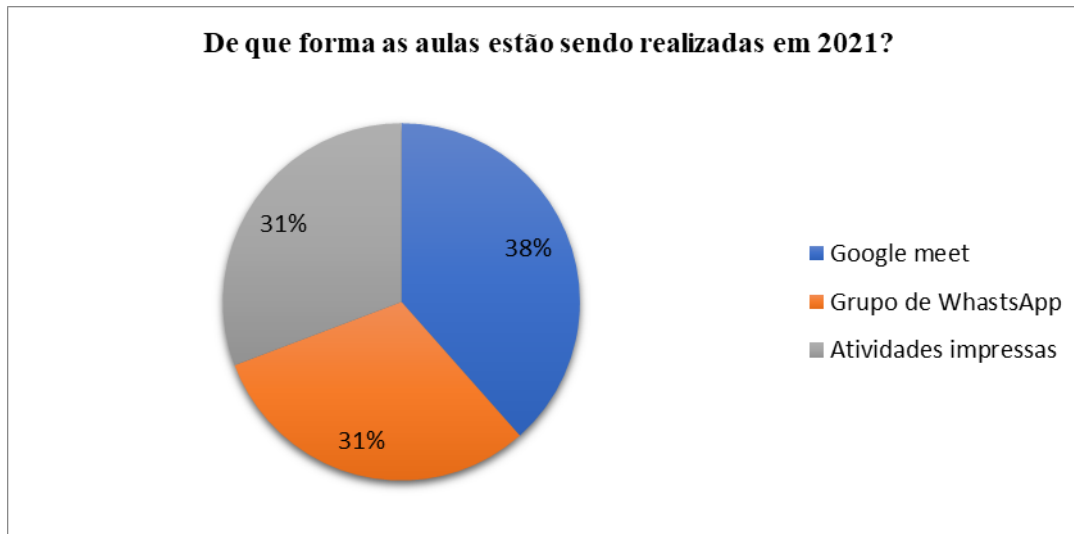
Tenente (2020) acrescenta ainda que um dos maiores desafios nesse momento se relaciona com a prática pedagógica exercida pelos educadores, pois de forma repentina precisaram reorientar as suas metodologias e, ao mesmo tempo, aprender a manusear os diversos meios tecnológicos.

Essa dimensão dos desafios, apontada por Tenente (2020), também se tornou evidente quando analisada a expressão utilizada pelo entrevistado 5:

Entre os vários desafios, posso citar: O despreparo dos professores para ensinar a distância sem a formação para essa modalidade, a falta de ferramentas necessárias para trabalhar (internet boa, celular com boa capacidade de memória...), o planejamento das aulas, avaliar a aprendizagem dos alunos (avaliar a distância talvez tenha sido minha maior dificuldade), alcançar e motivar os alunos na participação dessa nova proposta de ensino, depender do apoio das famílias para que o trabalho tenha êxito, ter equilíbrio emocional diante da nova situação (medo de errar, medo do insucesso, insegurança...), entre outros.

No que se refere às estratégias utilizadas para a realização das aulas online, verificou-se que os educandos têm utilizado três principais: aulas ao vivo através do *Google Meet* (38%), atividades enviadas através de grupos do aplicativo *whatsapp* (31%) e atividades impressas (31%) (figura 7).

Figura 7: Forma as aulas estão sendo realizadas em 2021.



Fonte: Autores da Pesquisa (2021).

No que tange as ferramentas citadas pelos entrevistados, acredita-se que o uso dessas três formas de envio de atividade esteja relacionado à capacidade de acesso à internet ou à capacidade dos aparelhos tecnológicos utilizados pelos alunos para acessar as aulas, pois, o *whatsapp*, por exemplo, é de fácil acesso e a maioria da população utiliza no dia a dia, contrapondo ao que ocorre com o *Google Meet*, que não é de uso cotidiano e que demanda *internet* de maior velocidade para que seja acessado.

Tais estratégias facilitaram a comunicação entre pais, professores e gestores escolares, como também a entrega de atividades, pois, mesmo com a disponibilização de atividades impressas, ao descrever experiências de modalidades de ensino similares, Monteiro *et al.* (2012), Moreira (2012) e Moreira (2018) afirmam que muitos alunos não fazem a devolução de atividades pedagógicas e assim os professores não conseguem ter um retorno do nível de aprendizagem dos discentes.

Reforçando a legitimidade do uso de estratégias discrepantes para a realização das aulas durante a pandemia da Covid-19, todos os participantes da pesquisa afirmaram que nem todos os alunos conseguem acessar as aulas que se efetivam de forma online (figura 8).

É pertinente destacar que os principais resultados obtidos quando questionado esse quesito foram: a falta de aparelhos eletrônicos, a falta de apoio dos pais, falta de acessibilidade a internet e a desmotivação para a participação das aulas. Percebe-se que os alunos estão passando por um momento bastante discrepante do vivenciado no contexto das aulas presenciais, tendo problemas de adaptação nessa nova modalidade de ensino. A respeito disso, o entrevistado 5, relata: *Pela faixa etária (seis anos), não possuem autonomia e nem instrumentos eletrônicos para assistirem aula, necessitando de apoio e incentivo dos pais e responsáveis.*

Nesse viés, o cenário apresentado remete à afirmação de Faustino e Silva (2020) ao relatar que os discentes encontram mais dificuldades para aprender do que os docentes para ensinar.

Com o intuito de compreender também as dificuldades que foram encontradas pelos educadores e educadoras nessa modalidade de ensino, questionou-se os entrevistados sobre as dificuldades para o ensino remoto, acrescentando-se aos problemas já citados: refazer/recriar a prática pedagógica, dificuldade em realizar avaliação diagnóstica, a inclusão em relação ao ensino aprendizagem, dificuldade em manter vínculos entre escola/aluno, aluno/professor, como também o problema que tem sido descrito de forma predominante ao longo dessa pesquisa: a falta de internet (figura 10).

Figura 10: Dificuldades para a realização do ensino remoto.

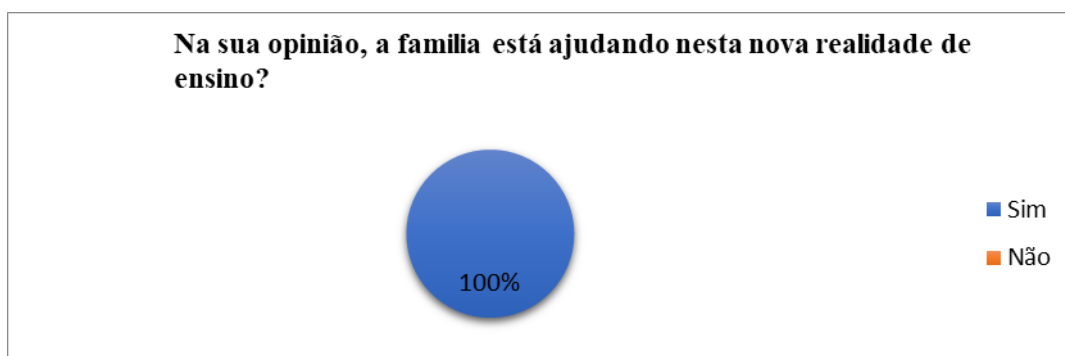


Fonte Autores da Pesquisa (2021).

Conclui-se a partir dos resultados obtidos que a falta de acesso à internet é o principal desafio a ser superado durante a realização do ensino remoto, pois, nem todos os alunos tem a oportunidade de participar das aulas *online*. Outro fator bastante relatado é tentar manter o aluno motivado a aprender, pois, a falta do contato físico entre professor e aluno está tendo um impacto negativo em relação a aprendizagem, semelhantemente ao relatado por Sahb (2016) a respeito à realização de aulas na modalidade de EAD.

Com o intuito de compreender melhor o problema relatado pelos entrevistados a respeito da participação das famílias durante o período das aulas remotas, questionou-se a respeito da temática. Contudo, nesse quesito o resultado contrapôs aos coletados anteriormente, pois, todos relataram que as famílias participam das atividades (figura 11).

Figura 11: A família está ajudando no ensino remoto.



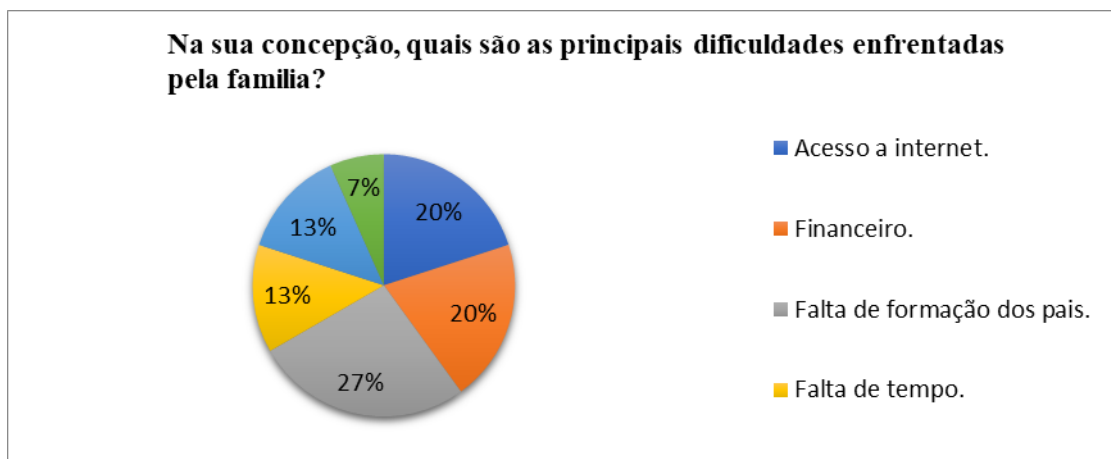
Fonte: Autores da Pesquisa (2021).

Acredita-se que a análise realizada pelos entrevistados nesse tópico tenha levado em consideração o fato de que muitos alunos utilizam os aparelhos celulares e computadores de seus pais para acessar as aulas e que alguns, possivelmente, tenham o seu auxílio para acessar, sobretudo, as aulas no *Google Meet*.

Nesse quesito, defende-se que o apoio da família agora, mais do que nunca, é muito importante para que haja um vínculo entre a escola e a família. Porém, pelo resultado obtido, essa participação por parte dos pais camalauenses precisa ser mais efetiva.

Ainda a respeito dessa temática, os entrevistados apontaram que a falta de escolarização e de condições financeiras para compor uma estrutura básica confortável para assistir as aulas tem sido as principais dificuldades que as famílias têm enfrentado para a realização das aulas *online*, conforme a figura 12.

Figura 12: Dificuldades encontradas pelas as famílias para a realização das aulas *online*.



Fonte: Autores da Pesquisa (2021).

As expressões usadas pelos entrevistados tornam evidente que esses problemas tem se configurado sobre as diferentes famílias que possuem crianças matriculadas no ensino fundamental I, na cidade de Camalaú-PB. Todavia, chama-se a atenção para o fato que tendem a ser ainda mais incisivos para as famílias mais carentes, pois, não possui capital financeiro para adquirir um aparelho eletrônico e ter uma boa internet.

Esse quesito também foi expresso na fala do entrevistado 1:

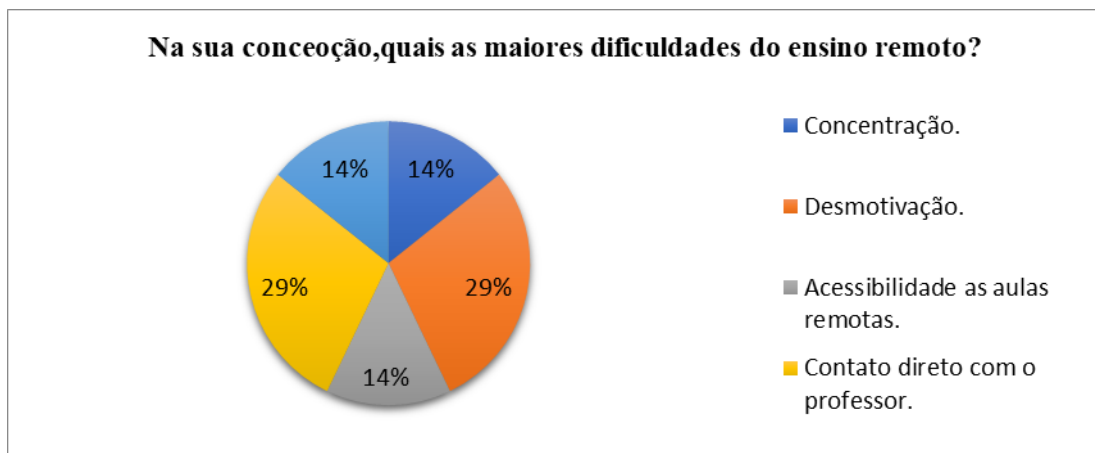
A falta de acesso aos meios/ferramentas necessárias (celular e internet), já que a grande maioria das famílias são carentes e possuem mais de um filho na escola em anos diferentes e todos dependendo de um único aparelho, chegando muitas vezes a coincidir os horários das aulas, a baixa escolaridade dos pais que impedem que esses ajudem nas realizações das tarefas escolares, motivar seus filhos para realização das atividades e participação nas aulas online e em alguns casos o descompromisso com a aprendizagem dos filhos.

Outro fator que foi colocado em discussão foi a falta de tempo, visto que os pais muitas vezes trabalham e não tem aquela disponibilidade para acompanhar seus filhos nas atividades realizadas. Castells (1999) chama atenção também para o fato que há pais que não possui o comprometimento com as atividades escolares e muitas vezes não dão o devido o valor a escola.

Acredita-se que o conjunto de problemas e desafios citados até essa etapa desse estudo tem refletido em dificuldades para que os processos de ensino e aprendizagem que se efetivam durante a pandemia sejam eficazes, pois, quando questionados sobre as dificuldades para a realização do ensino remoto, os

entrevistados apontaram que as principais são: a desmotivação (29%) e a ausência de contato direto com os professores (29%) (figura 13).

Figura 13: Maiores dificuldades para aprendizagem no ensino remoto.



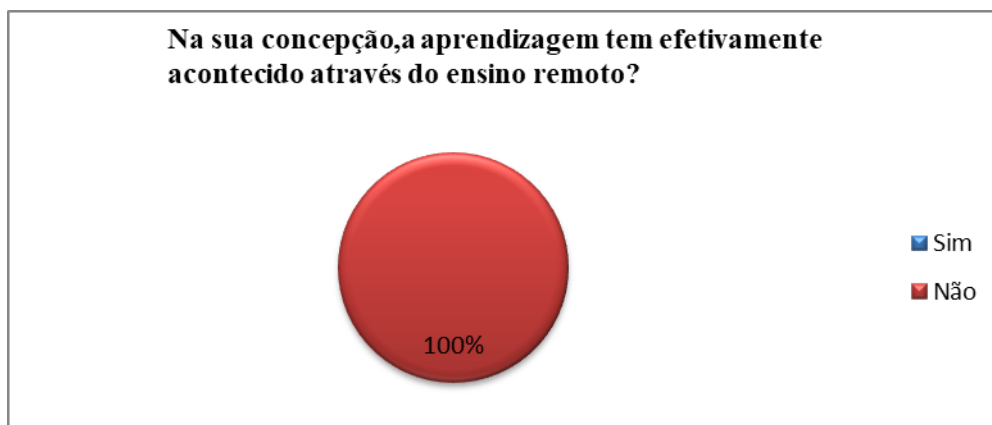
Fonte: Autores da Pesquisa (2021).

As dificuldades expressas pelos participantes da pesquisa tornam evidente a grandeza do desafio que tem sido enfrentado pelos educadores e gestores escolares para prevenir a evasão escolar, ao mesmo tempo em que promovem a efetiva aprendizagem, pois, a maior parte dos problemas apontados ocorrem para além dos espaços educativos ou de possível intervenção dos educadores. Logo, é necessário preparo, dinamização, compromisso e contextualização para manter a atenção, o interesse e o compromisso dos educandos nesse contexto.

Nesse viés, o contexto remete à Freire (2005) ao afirmar que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática e compromisso ético.

É pertinente afirmar que, além de conhecer as fragilidades relacionadas aos professores, famílias e alunos nos processos educativos durante o ensino remoto, todos os educadores reconhecem que esse ensino tem sido limitado, visto na figura 14.

Figura 14: Acontece aprendizagem no ensino remoto.

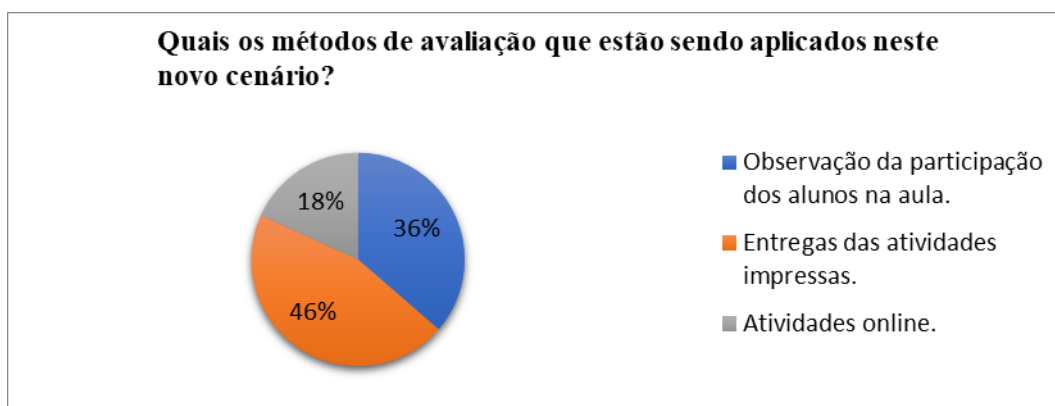


Fonte: Autores da Pesquisa (2021).

Sabe-se que realizar o ensino remoto apresentou-se como a única estratégia sanitariamente viável a ser efetivada em virtude da pandemia da Covid-19, tanto quanto, que diferentes empecilhos surgiram e continuarão existindo enquanto os processos educativos estiverem submetidos ao acesso à internet, contudo, avalia-se a compreensão de que reconhecer as limitações existentes é o passo inicial para o encontro de soluções e para o aprimoramento dessa modalidade de ensino. Assim, convém citar Rojo (2012), para quem se trata de uma etapa imprescindível para que não haja maiores prejuízos à educação.

Os entrevistados foram questionados ainda sobre as formas pelas quais os processos educativos estavam sendo avaliados durante o contexto do ensino remoto, sendo possível verificar que a forma predominante tem sido o envio de atividades (46%) (figura 15).

Figura 15: Métodos de avaliação.



Fonte: Autores da Pesquisa (2021).

Em linhas gerais, pode-se dizer que há similaridades entre a forma como tem ocorrido a avaliação de aprendizagem no ensino remoto e a forma como se efetiva no ensino presencial, contudo, no contexto vigente, os entrevistados relataram que essa modalidade não é totalmente eficaz, visto que não há tempo para verificar se todas as atividades estão sendo realizadas pelos alunos e/ou se feitas corretamente.

Nesse viés, a avaliação de aprendizagem tem sua finalidade deturpada, passando a representar apenas um instrumento para entreter ou ocupar os alunos, contrapondo ao seu objetivo de provocar a reflexão sobre as aprendizagens alcançadas ou sobre as práticas pedagógicas (LOUREIRO, 2019).

A avaliação de aprendizagem aparece ainda como a palavra mais citada quando os entrevistados foram questionados quanto ao principal ponto negativo do ensino remoto, junto à exclusão dos alunos, a falta de contato presencial e de poder sanar as dificuldades dos alunos (figura 16).

Figura 16: Ponto negativo do ensino remoto.

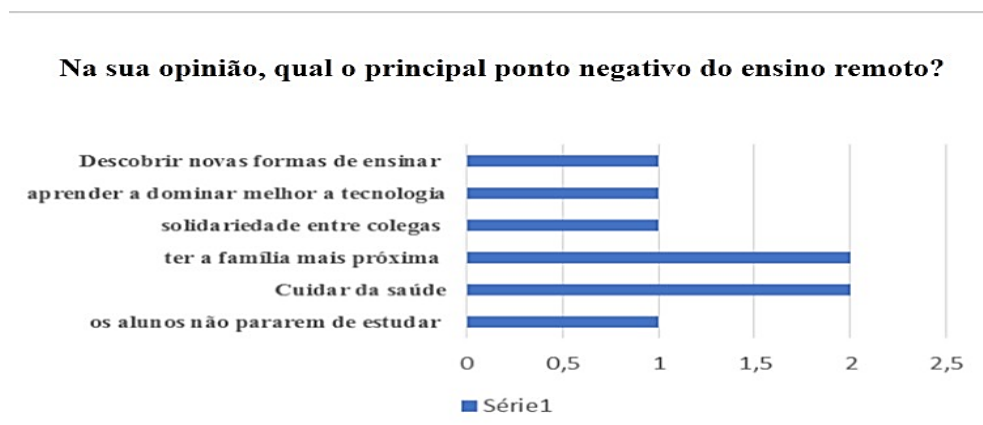


Fonte: Autores da Pesquisa (2021).

De acordo com os entrevistados, esses pontos negativos são intensificados em virtude da ausência de acesso à internet ou à aparelho eletrônico que permita a comunicação efetiva ou a participação nas aulas, ocorrendo a exclusão dos alunos e a fragilização das aprendizagens. Um fator que chama a atenção é a falta do contato entre professores e alunos, pois a interação é muito importante para o processo de ensino aprendizagem (MONTEIRO; MOREIRA; LENCASTRE, 2015).

Em contraponto, apesar dos desafios e dos pontos negativos, verificou-se que os educadores e educadores percebem os aprendizados que têm sido apreendidos por eles e por seus alunos, como também a possibilidade de poder permanecer seguro contra o coronavírus enquanto pontos positivos do ensino remoto (figura 17).

Figura 17: Ponto positivo do ensino remoto.



Fonte: Autores da Pesquisa (2021).

Os resultados obtidos apontam que o ensino remoto é legitimado pelos entrevistados, pois é uma solução para que a educação não pare de ser exercida, mantendo a segurança de todos os atores da escola e da sociedade, durante a pandemia da COVID-19.

Fica claro também que os educadores são cientes dos desafios que o remoto traz, da responsabilidade que os professores assumem, em se reinventar, de aprender novas formas de ensino, mudando a prática pedagógica e aprendendo a utilizar os meios tecnológicos para ensinar.

De acordo com o entrevistado 1: *Descobrimos novas formas de ensinar e aprender, nos reinventamos, nos recriamos, aprendemos a dominar melhor a tecnologia, uma maior parceria e solidariedade entre os colegas de trabalho.*

Com as aulas online o professor também tem ampliado o contato com as famílias, assim como o companheirismo entre si para fazer da melhor forma possível o ensino. Assim, mesmo diante de tantos desafios, o ensino remoto tem feito com que os docentes repensassem sua prática pedagógica, sua incorporação aos meios tecnológicos, sua proximidade aos atores da escola e às famílias, dinamizando os processos educativos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através das afirmações e concepções expressas pelos participantes do presente estudo foi possível identificar e inferir causalidades acerca dos principais problemas enfrentados para o exercício do ensino remoto no ensino fundamental I da cidade de Camalaú, no Cariri paraibano, durante a pandemia da Covid-19. Dentre

os problemas que se destacaram, pode-se citar: a ausência de acesso à internet, a falta de apoio familiar nas atividades docentes, as fragilidades na formação tecnológica dos professores, como também a ausência de aparato tecnológico para ministrar e assistir as aulas *online*.

Tornou-se evidente que tais desafios não tem impedido que os processos de ensino e de aprendizagem aconteçam, contudo, os participantes da pesquisa reconhecem que tem obstaculizado o aprimoramento da qualidade da aprendizagem e limitado a dinamização das atividades educativas.

No contexto estudado, a melhor alternativa para atender as necessidades e possibilidade de acesso de todos os alunos têm sido o uso do *Whatsapp*, o qual tem se mostrado como uma ferramenta pedagógica na medida em que permite a troca de mensagens, imagens e vídeos, favorecendo a interlocução entre professores e alunos.

Também se destaca que os docentes estão reinventando sua prática pedagógica para poder lecionar virtualmente e que a gestão escolar está desenvolvendo meios para que os discentes não percam o vínculo com a escola, dando suporte com as entregas de atividades pedagógicas impressas e com conteúdos enviados através de grupos do *Whatsapp*. Assim, os discentes têm diferentes oportunidades de ter o acesso aos conteúdos, diminuindo um pouco a exclusão para aqueles que não possuem condições ideais para acessar as aulas *online*.

Os participantes da pesquisa reconhecem que as condições nas quais ocorrem as aulas remotas não são as ideais, contudo, também sabem que é o que pode ser feito pela escola e pelos alunos nesse momento adverso e atípico da história da humanidade, sobretudo, considerando os aspectos que se inserem nas condições de acesso tecnológico e socioeconômicas dos alunos, as quais estão para além da sua capacidade de intervenção.

Desse modo, mediante o ideal da democratização dos processos educativos, previsto na Constituição Federal de 1988 e em diretrizes educacionais, tais como a LDBEN, Parâmetros curriculares nacionais-PCN's e a Base Nacional Comum Curricular -BNCC, a realidade analisada torna clara a necessidade da intervenção do Estado através de políticas públicas educacionais e assistenciais que contribuam para a constituição uma estrutura básica para o acesso as aulas online, como

também para a formação dos educadores do município acerca das questões tecnológicas, contribuindo para diminuir as assimetrias e ampliar o aprimoramento dos processos didáticos.

Mediante o exposto, é preciso destacar que nem todas as questões que se impõe sobre o ensino remoto no ensino fundamental I da cidade de Camalaú são passíveis de serem identificadas e avaliadas através de uma única pesquisa, tal como essa. Entretanto, compreende-se que o trabalho apresentado aqui dá suporte para o desenvolvimento de estudos futuros que aprimorem as percepções apreendidas a respeito das famílias, dos alunos, dos processos educativos, da gestão escolar e entre outras questões, como também para o encontro de soluções para os problemas constatados.

REFERÊNCIAS

- ALVES, L. EDUCAÇÃO REMOTA: ENTRE A ILUSÃO E A REALIDADE. **EDUCAÇÃO**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 348–365, 2020. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v8n3p348-365. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251>. Acesso em: 20 jun. 2021.
- CÓ, E. O; AMORIM, G.B.; FINARDI, K. R.; ENSINO DE LÍNGUAS EM TEMPOS DE PANDEMIA: EXPERIÊNCIAS COM TECNOLOGIAS EM AMBIENTES VIRTUAIS, **Rev .Docência Cibercultura**, Rio de Janeiro v. 4 n.3 p. 112 Set/Dez 2020.
- PINHEIRO, E. G. CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 1999. V. 1. Informação & Sociedade: Estudos, [S. l.], v. 10, n. 2, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/337>. Acesso em: 18 de Jun. 2021.
- CASTELLS, Manuel. O digital é o novo normal. Disponível em: <<https://www.fronteiras.com/artigos/o-digital-e-o-novo-normal?fbclid=IwAR1iTx5DuuOwpo4CFM3a6leCsfk5GLOZ6CpGxbL6gjZSaicpLLvI0Hng> > Acesso em: 18 de jun.2021.
- FREIRE, P. Papel da Educação na Humanização. Revista Paz e Terra, São Paulo, n. 9, pág.123-132, fora. 1969.
- GARCIA, T. C. M; MORAIS, I. R. D; ZAROS, L. G; RÊGO, M. C. F. D. Ensino remoto emergencial: proposta de design para organização das aulas. UFRN: SEDIS, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br>. Acesso em: 10 jun. 2021.
- IBGE. **Instituto Brasileiro de Estatística e Geografia**. Camalaú, 2020.
- IBGE. **Instituto Brasileiro de Estatística e Geografia**. PNAD Contínua TIC 2018: Internet chega a 79,1% dos domicílios do país, 2020.

LIMA, C. R. M. DE; SÁNCHEZ-TARRAGÓ, N.; MORAES, D.; GRINGS, L.; MAIA, M. R. Emergência de saúde pública global por pandemia de Covid-19: desinformação, assimetria de informações e validação discursiva. *Folha de Rostov*, v. 6, n. 2, p. 5-21, 11 maio 2020.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 22ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.M.; **Fundamentos de metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MONTEIRO, A.; MOREIRA, J. A.; ALMEIDA, C. *Educação online: Pedagogia e aprendizagem em Plataformas digitais*. Santo Tirso: De Facto Editores, 2012.

MONTEIRO, A.; MOREIRA, J. A.; LENCASTRE, J.A. *Blended (e) Learning na Sociedade Digital*. Santo Tirso: De Facto Editores, 2015.

MUSSOI, M.E.; FLORES, M.L.P.; *Comunidades virtuais-Um novo espaço de Aprendizagem*, Rio Grande do Sul, **Rev. CINTEND-UFRGS**. V. 5 Nº 1, JULHO 2007.

OLIVEIRA, M.A.M.; LISBÔA, E.S.S.; SANTIAGO, N.; PANDEMIA DO CORONAVÍRUS E SEUS IMPACTOS NA ÁREA EDUCACIONAL, *Pedagogia em Ação*, Belo Horizonte, v.13, n. 1, 2020.

OLIVEIRA, S. da S.; SILVA, O. S. F.; SILVA, M. J. De O. EDUCAR NA INCERTEZA E NA URGÊNCIA: IMPLICAÇÕES DO ENSINO REMOTO AO FAZER DOCENTE E A REINVENÇÃO DA SALA DE AULA. *EDUCAÇÃO*, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 25–40, 2020. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v10n1p25-40. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9239>. Acesso em: 30 jun.2021.

PARAÍBA. **Decreto-lei nº40.135**, de 20 de março de 2020. Dispõe sobre a adoção, no âmbito da Administração Pública direta e indireta, de medidas temporárias e Emergenciais de prevenção de contágio pelo COVID-19 (Novo Coronavírus), bem como sobre Recomendações aos municípios e ao setor privado Estadual. **Lex**: coletânea de legislação e jurisprudência, João Pessoa, p. 1-3, 2020.

RODRIGUES, G.; O desafio do desenvolvimento das Competências e habilidades propostas pela BNCC, em tempos de Educação remota. **Rev. E-Docente**, 2020. Disponível em: <https://www.edocente.com.br/blog/bncc/desafio-desenvolvimento-das-competencias-e-habilidades-bncc-em-educacao-remota/>. Acesso em: 17 jun. 2021.

ROJO, Roxane. *Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola*. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. dos S. PANDEMIA DO COVID-19 E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: MUDANÇAS NA PRÁXIS DOCENTE. *EDUCAÇÃO*, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 41–57, 2020. DOI: 10.17564/2316-

3828.2020v10n1p41-57. Disponível em:

<https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9085>. Acesso em: 25 jun.2021.

SAHB, W. F. Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e o processo de expansão e Integração da educação superior no MERCOSUL. 2016. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

SALDANHA, L. C. D; O discurso do ensino remoto durante a Pandemia de Covid-19, revista Educação e Cultura Contemporânea, volume 17, número 50, PPGE, UNESA, Rio de Janeiro, 2020.

SANTOS, J. R.; ZABOROSHI, E. A.; ENSINO REMOTO E PANDEMIA DO COVID-19: DESAFIOS E OPORTUNIDADES DE ALUNOS E PROFESSORES. **Revista journal interações**. v.16, n.55, 2020.DOI: <https://doi.org/10.25755/int.20865>. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/20865>. Aceso em: 17 maio. 2021.

SANTOS JUNIOR, V. B. DOS; MONTEIRO, J. C. DA S. EDUCAÇÃO E COVID-19: AS TECNOLOGIAS DIGITAIS MEDIANDO A APRENDIZAGEM EM TEMPOS DE PANDEMIA. **Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade**, v. 2, p. 01-15, 15 maio 2020.

SOUZA, D. G. de; MIRANDA, J. C.. DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO REMOTO. Boletim de Conjuntura (BOCA), Boa Vista, v. 4, n. 11, p. 81–89, 2020. DOI: 10.5281/zenodo.4252805. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/38>. Acesso em: 01 maio. 2021.

SOARES, M.E.C. SILVA, E.A. SOUZA, H.M. Língua, Literatura e Docência: reinventado vivência, Cabedelo-PB, editora Uniesp ,Dezembro 31, 2020.

SUNDE, M.R.; JÚLIO, O. A; NHAGUAGA, M.A, F; O ensino remoto em tempos de pandemia do Covid-19: Desafios e perspectivas, revista Epistemológica e práxis educativa. V. 03 n.03. 2020. DOI: <https://doi.org/10.26694/epeduc.v3i3.11176>. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/epeduc/article/view/11176>. Acesso em: 10 jul.2021.

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. 15ªed. São Paulo-SP: Cortez, 2007. 132 p.

WERNECK, G.L. CARVALHO, M. S.; A pandemia de COVID-19 no Brasil: crônica de Uma crise sanitária anunciada. **Revista Scielo-Saúde Pública**, 2020.

“DÓ, RÉ, MI, FÁ, SÓ LÁ NA SALA DE AULA”: A MÚSICA COMO CAMINHO DE ENCANTAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Larissa Da Nóbrega Aragão
Ana Paula Da Nóbrega Santos
Charlene Soares Batista Sousa
Livia Poliana Santana Cavalcante
Elisângela Araújo Silva

RESUMO

As práticas de ensino na primeira infância fornecem experiências para os jovens aprendentes e constroem a base vital para o aprendizado musical ao longo da vida. Assim, o objetivo geral desse trabalho foi analisar o papel da música no processo de ensino e aprendizagem das crianças, para tanto elencamos os seguintes objetivos específicos: discutir como a música pode auxiliar no ensino e aprendizagem na educação infantil; discorrer sobre os principais recursos musicais que podem ser utilizados na educação infantil; analisar qual o espaço ocupado pela música na nova BNCC. Para isso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre o tema. Na qual nos pautamos em : Nogueira (2004), Souza (2016), Gohn (2003), dentre outros. Os professores devem usar a música para criar ambientes que convidam as crianças a se comunicarem, porque a música é um motivador intrínseco que ajuda as crianças a estabelecer conexões com seu mundo, aumentando assim seu desejo de comunicar o que têm em mente. Os professores devem aproveitar o poder da música para estabelecer conexões domésticas, escolares e culturais

Palavras – Chaves: Musicalização. Música. Ensino. Aprendizagem.

ABSTRACT

Early childhood teaching practices provide experiences for young learners to build the vital foundation for lifelong musical learning. Thus, the objective of this work was to analyze the role of music in the teaching and learning process of children. For this, bibliographic research on the topic was carried out. Teachers should use music to create environments that invite children to communicate, because music is an intrinsic motivator that helps children establish connections with their world, thereby increasing their desire to communicate what they have in mind. Teachers must harness the power of music to establish domestic and cultural connections.

Keywords: Musicalization. Music. Teaching. Learning.

1 INTRODUÇÃO

Canto e música desempenham um papel importante em nossa cultura. Encontramos música presente em muitos aspectos de nossas vidas: teatro, televisão, filmes, cultos, festas, celebrações e cerimônias governamentais e

militares. Em casa, a música pode se tornar parte de nossas culturas familiares, uma parte natural de nossas experiências cotidianas.

Desde o nascimento, os pais usam instintivamente a música para acalmar e acalantar os filhos, expressar amor e alegria e se envolver e interagir. Os pais podem desenvolver esses instintos naturais aprendendo como a música pode afetar o desenvolvimento infantil, melhorar as habilidades sociais e beneficiar crianças de todas as idades.

Essa pesquisa justifica-se porque a música desenvolve todas as áreas da criança. Além de habilidades para a prontidão escolar, incluindo intelectual, social-emocional, motora, linguagem e alfabetização geral. Ajuda o corpo e a mente a trabalharem juntos. Expor as crianças à música durante o desenvolvimento inicial ajuda-as a aprender os sons e os significados das palavras. Dançar ao som da música ajuda as crianças a desenvolver habilidades motoras, permitindo-lhes praticar a autoexpressão. Para crianças e adultos, a música ajuda a fortalecer as habilidades de memória. Assim, é de suma importância porque a música está conectada à vida das crianças, enriquece narrativas pessoais que promovem experiências de linguagem. A música envolve mental e emocionalmente as crianças em processos de pensamento que as ajudam a construir histórias que podem ser expressas através das modalidades de conversa, dança, música e arte na escrita. Este artigo tem como objetivo criar no leitor uma consciência do poder da música de envolver as crianças em atividades de pensamento.

Assim, o objetivo desse trabalho foi analisar o papel da música no processo de ensino e aprendizagem das crianças. Enquanto os objetivos específicos foram : discutir como a música pode auxiliar no ensino e aprendizagem na educação infantil; discorrer sobre os principais recursos musicais que podem ser utilizados na educação infantil; analisar qual o espaço ocupado pela música na nova BNCC.

Para isso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre a temática. Assim, o presente artigo está dividido em quatro momentos em que na primeira fala da música como arte, o segundo sobre a música para construção da identidade infantil, o terceiro foi sobre os eixos da BNCC e por fim, uma sequência didática. Logo, foi concluído que a música tem um papel extremamente importante na vida das crianças e principalmente no processo de ensino e aprendizagem.

2 A MÚSICA COMO EXPRESSÃO, COMO ARTE, COMO PERFORMANCE

Crianças de todas as idades se expressam através da música. Até crianças pequenas balançam, saltam ou movem as mãos em resposta à música. Muitos pré-escolares inventam músicas e, sem autoconsciência, cantam sozinhos enquanto tocam (NOGUEIRA, 2018, p.4).

As crianças do ensino fundamental aprendem a cantar juntas como um grupo e, possivelmente, aprendem a tocar um instrumento musical. As crianças mais velhas dançam ao som de suas bandas favoritas e usam a música para formar amizades e compartilhar sentimentos (SOUZA, 2018, p.45).

A música tem influenciado diretamente no processo de ensino e aprendizagem na escola. Cabe a professora da escola saber utilizar corretamente esse recurso para que o seu aluno aprenda da melhor forma possível (SOUZA, 2018, p.3).

Logo:

Um exemplo apresentado pelo pesquisador, compositor e educador francês François Delalande (1979) se relaciona à atividades lúdicas infantis proposta por Jean Piaget e propõe três dimensões para a música: 1) jogo sensorio-motor, ligado a exploração de sons e gestos. Jean Piaget diz que o estágio pré-verbal se configura aproximadamente nos primeiros 18 meses da criança. Nesta fase Delalande (1979) entende que é construída a noção temporal como sucessão, aqui as crianças ouvem, percebem o som, manuseiam instrumentos musicais; 2) jogo simbólico, ligado ao valor expressivo da linguagem musical. Nesta fase o jogo acompanha a construção do pensamento representativo; 3) jogo com regras proposto por Piaget está relacionado com a estruturação da linguagem musical (GODOI, 2011, p.34).

O mesmo autor afirma que, quando for iniciar uma aula com música os educadores podem utilizar seus corpos, como bater na barriga, braços, pernas, e etc. Tudo isso pode ser trabalhado das diversas formas possíveis.

Qual a importância das artes como um modo de expressão para as crianças? As crianças, especialmente crianças muito pequenas, não podem se expressar fluentemente através da fala ou da escrita - dois modos de comunicação que os adultos usam quase exclusivamente. Em vez disso, as crianças se expressam através do movimento, som e arte. Se eles podem se expressar através desses modos, é lógico que eles também possam aprender por meio da convivência entre eles - crianças (SOUZA, 2018, p.1).

Muitas vezes, no entanto, os adultos não conseguem entender ou interpretar o que as crianças estão dizendo para nós, ou apreciar o quão profundo pode ser. Baseado no trabalho de Edwin Gordon e Reggio Emilia, pensaram sobre a representação das crianças através das artes. Eles procuraram fornecer maneiras autênticas para as crianças se expressarem e desenvolveu andaimes para aproveitar melhor e entender o desenvolvimento musical das crianças. Como Turner afirma, a ideia de que as “artes cênicas” sempre devem ser realizadas no palco para serem válidas diminuiu seu uso para desenvolver e explorar o desenvolvimento emocional, cognitivo, social e potencial humano (TURNER, 2008, p.45).

Godoi (2011, p. 45) discorre que:

a noção de ritmo também é muito importante e para isso usamos alguns instrumentos musicais, que podem ser adquiridos (comprados) e também construídos, como chocalhos, ocarinas (instrumento de sopro que emite sons graves e agudos), apitos e pandeiros, o que vai desenvolver na criança sua noção rítmica, alguns vão ter essa noção naturalmente, outros, vão desenvolvê-la com essas atividades.

Se a aula for sobre alguma vogal na educação infantil dá para cantar a música da vogal para os alunos, pois, é uma forma deles memorizarem o assunto do dia. Tomemos como exemplo a música abaixo, que é de Patati e Patatá¹,

A aa minha abelinha
A aa minha abelinha
Aí que bom seria
Se tu fosse minha
E ee minha escovinha
E ee minha escovinha
Quem te pôs a mão
Sabendo que es minha
I ii índio já chegou
I ii índio já chegou
E correndo pro bosque se mandou
E correndo pro bosque se mandou
Ó ó óculos da vovó
Ó ó óculos da vovó
Todo quebradinho com uma perna só
Todo quebradinho com uma perna só

¹ Música A,E, I , O, U. Disponível em < <http://letras.mus.br/patati-patata/807454/> > . Acesso em 3 de setembro de 2013.

U uu o seu urubú
U uu o seu urubú
Que vive brigando com o seu pirú
Que vive brigando com o seu pirú

Mas, se o assunto for relacionado aos numerais as crianças podem cantar a música da Galinha Pintadinha, intitulada Mariana Conta², que é a seguinte:

Mariana conta um
Mariana conta um é um é um é,
Ana viva a Mariana viva a Mariana,
Mariana conta dois
Mariana conta dois é dois é dois é,
Ana viva a Mariana viva a Mariana.

Ou seja, as músicas podem ser utilizadas no processo de ensino - aprendizagem em qualquer disciplina. Dessa forma, a professora da educação infantil é uma mediadora e tem um papel extremamente importante no processo de ensino e aprendizagem das crianças (FREIRE, 2002, p.45).

Assim é indispensável destacar que na educação infantil:

Quando uma criança escuta uma música ela se concentra e tende a acompanhá-la, cantando e fazendo movimentos com o corpo. Isso desenvolve o senso do ritmo dos pequeninhos. Aprendendo a ouvir, a criança pode repetir uma música, recriando. É importante que nós, educadores valorizem o ato da criação da criança, para que ele seja significativo no seu contexto de desenvolvimento (DELIZA, 1992, p. 104).

Sendo assim, uma música muito bem trabalhada dentro de um processo educacional pode trazer para a criança uma melhora no desenvolvimento. Assim, ela consegue melhorar sua socialização no meio escolar. Dessa forma:

A música pode contribuir para a formação global do aluno, desenvolvendo a capacidade de se expressar através de uma linguagem não-verbal e os sentimentos se emoções, a sensibilidade, o intelecto, o corpo e a personalidade [...] a música se presta para favorecer uma série de áreas da criança. Essas áreas incluem a “sensibilidade”, a “motricidade”, o “raciocínio”, além da “transmissão e do resgate de uma série de elementos da cultura”. (DEL BEN, 2002, p. 52-53).

² Eles cantam até o numeral que estão estudando. A música é Mariana Conta, disponível em < <http://letras.mus.br/galinha-pintadinha/1759804/> > . Acesso em 03 de setembro de 2013.

Ou seja, a criança tem uma melhora no aspecto social e a música melhora no seu crescimento e relacionamento. Consequentemente, auxilia no processo de interação com os outros e amplia o conhecimento do mundo.

Assim, uma outra forma de fazer a utilização da música com crianças é da seguinte forma:

apresenta outra intervenção que se chama “atenção-concentração”, que consiste em batidas nas mãos e partes do corpo. Bate-se palmas 3 vezes sem perder o ritmo e mais 3 vezes depois de se dizer concentração, em seguida, no mesmo ritmo, pede-se aos alunos: Batam palmas, batam as coxas, batam no rosto, batam no pé, batam na barriga, batam no peito, e assim por diante. Para dificultar, se diz a palavra bata cada vez mais rápido. A autora ainda enfatiza que esse trabalho traz conhecimento de esquemas do copo e noção de andamento e ritmo (GODOI, 2011, p. 45).

Em suma, a música é considerada como uma aliada no processo de ensino e aprendizado na sala de aula. Uma vez que, interfere totalmente no âmbito cognitivo, afetivo e social das crianças. E por causa disso, as levam a um mundo que amplia os seus conhecimentos.

3 A MUSICALIZAÇÃO COMO FORMA DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE INFANTIL

As características identitárias correspondem uma categoria onipresente nas humanidades, que Gosden (1994, p.2) descreveu como parte de uma perigosa, mas necessária, busca pelas coisas que ligam e dividem um grupo humano local e globalmente (INSOLL, 2007, p. 45).

A identidade torna-se particularmente visível e significativa nos momentos de mudança econômica e política. Essas circunstâncias levam a uma reavaliação dos valores e arranjos anteriores e à emergência de novas identidades. As transformações políticas e sociais das últimas décadas na Europa corroboram essas observações gerais. Ao criar novas identidades, é muito importante enfatizar e legitimar os direitos a elas. Assim, novas etnohistórias são construídas (KUPPER, 1999, p.45).

Ela é a base fundamental para o desenvolvimento social e emocional das crianças e pode ser valioso considerar o trabalho de Cooper e Collins (2009) que consideram como a identidade está relacionada a sentimentos de segurança e autoestima.

Como pesquisadores e profissionais interessados em trabalhar com crianças, é importante refletir sobre como vemos e entendemos a infância. É fácil interpretar mal como as crianças se sentem sobre si mesmas ou negligenciar as características de sua identidade em desenvolvimento. Trabalhar com crianças, identificar e apoiar suas necessidades são os principais objetivos de educadores, pesquisadores e profissionais no campo da educação infantil, como indica Durand (2010, p. 839) que o objetivo da educação é realmente servir a todas as crianças e famílias de maneira autêntica e significativa, é imperativo que, como profissionais da primeira infância, comecemos a ampliar nosso conhecimento sobre o desenvolvimento das crianças e as lentes que usamos para visualizar as trajetórias de desenvolvimento das crianças.

Assim:

as crianças, mesmo antes de aprenderem a falar, se expressam através de movimentos, sons e ritmos. Para as autoras, a convivência com os diferentes sons e ruídos é de suma importância, pois através dos mesmos se faz descobertas e com elas, o conhecimento e a exploração do diferente. Ainda de acordo com as autoras, a primeira descoberta dos sons e do ritmo se dá através do próprio corpo e do ambiente ao redor. Por ser criativo, o ser humano rompe continuamente os esquemas repetidos das experiências anteriores e vai explorando novos caminhos (SANTOS, 2015, p.3)

Jeandot (1993, p.45) chama a atenção para dois temas centrais; como os profissionais identificam as necessidades das crianças e suas famílias e como essas necessidades são efetivamente atendidas. A grande maioria das teorias de desenvolvimento sobre a infância se baseou em interpretações de adultos.

As próprias histórias das crianças sobre o eu foram compartilhadas, mas são frequentemente contadas. Pesquisadores argumentaram que é importante refletir sobre como as pessoas entendem a própria vida (COOPER, 2013, p.55).

Logo:

Quando a criança escuta uma música, ela se concentra e tende a acompanhá-la, cantando e fazendo movimentos com o corpo. Isso desenvolve o senso do ritmo nos pequeninos. Aprendendo a ouvir, a criança pode repetir uma música, recriando-a. É importante que nós, educadores, valorizemos o ato de criação da criança, para que ele seja significativo no seu contexto de desenvolvimento. (OLIVEIRA, BERNARDES e RODRIGUEZ, 1998, p. 104)

A identidade infantil não é apenas uma estrutura psicológica, mas também um assunto complexo da ciência humanitária contemporânea. A formação da identidade é um processo complexo que nunca é concluído. Quando pesquisamos os

problemas de identidade, queremos responder às perguntas 'Quem somos?', 'Escolhemos nossa identidade?', 'A identidade é dada a nós ou criamos a nossa própria?', Etc. Em um mundo de mudanças, as crianças são confrontadas com muitas perguntas e lutas à medida que identificam suas múltiplas identidades. As crianças começam a fazer perguntas de identidade em tenra idade. Quem sou eu? Quem é minha família? Onde eu pertenço? Por que minha família celebra alguns feriados e não outros? Todas essas são perguntas padrão que as crianças fazem para determinar como elas se encaixam em seu mundo (ERIKSON,1994, p.3).

Erik Erikson (1902-1994, p.67) tornou-se um dos primeiros psicólogos a se interessar explicitamente pelo problema da identidade infantil. A identidade da criança é um fenômeno sociocultural complexo, que inclui uma variedade de representações de uma criança sobre si mesma, sobre o mundo, sobre seu lugar neste mundo. A identidade da criança é uma construção dinâmica que está mudando rapidamente sob a influência do meio ambiente, da educação e da família. Na infância, a identidade é um fenômeno dependente, existem muitos fatores inconscientes que afetam os padrões de comportamento, as relações entre crianças e o mundo. Identidade infantil formada sob influência de vários fatores e estereótipos.

Monteiro e Marques (2008, p.78) estuda as histórias de crianças em idade pré-escolar, destaca aspectos pessoais da identidade, enfatizando a importância educacional da autoconsciência e da conscientização dos outros. A importância dos colegas é enfatizada em NOGUEIRA (2004,p12), argumentando que ter amigos para crianças é um recurso importante para o desenvolvimento de identidades e que, aquelas crianças que podem ser rejeitadas por colegas ou que não têm amigos podem sofrer vitimização e bullying (NOGUEIRA, 2004,p.56).

É válido salientar que o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil demonstra que é extremamente importante trabalhar na pré-escola atividades que envolvam música, porque irá trabalhar com o desenvolvimento e equilíbrio das crianças (BRASIL, 1998, p.1)

Logo:

Ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, jogos de mão, são atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de atenderem às necessidades de expressão que passam pela esfera afetiva, estética e cognitiva. (BRASIL, 1998, p.5).

Estudos Discussiram a importância dos grupos de amizade em relação à identidade e formação Como Novoa (1997, p.256) observam que a participação em um grupo (ou exclusão dele) pode informar muito a construção de 'quem você é' em termos de identidade - tanto em relação para a própria autoidentidade e como os outros veem você. As culturas de pares das crianças trabalham para influenciar e restringir as maneiras pelas quais as crianças constroem significados e valores, agem e se comunicam; conduzir aspectos de identidade em relação a si mesmos e a seus pares (SCHMITZ; MACIEL, 2003, p.4).

A brincadeira é crucial na Educação Infantil (ECE). pais, responsáveis, professores de pré-escola desempenham um papel vital nos primeiros anos da educação de uma criança (TARDIF, 2002, p.50).

As crianças tentam obter um senso de identidade e identidade próprias quando se associam a outras pessoas ao seu redor. Durante os primeiros anos da infância (primeiros 8 anos), ocorre um grande desenvolvimento cerebral e a falta de educação baseada em atividades lúdicas pode ter um impacto negativo no desenvolvimento cognitivo da criança, como em Piaget (1956, p.45), um estágio crucial para o desenvolvimento da identidade. As crianças desenvolvem a identidade própria e começam a formar relacionamentos. A brincadeira contribui para o desenvolvimento emocional das crianças e, como a brincadeira requer o uso de múltiplas funções motoras e mentais, as crianças também desenvolvem várias habilidades. A aprendizagem baseada em brincadeiras ajuda as crianças a desenvolver habilidades morais e sociais.

A teoria da aprendizagem social de Vygotsky (1978, p.90) enfatiza o contexto social da aprendizagem e a construção do conhecimento por meio da interação social., com ênfase na colaboração, interação social e atividade sociocultural, que a música permite as crianças. A principal implicação da teoria de Vygotsky para o ensino é que os alunos precisam de muitas oportunidades de aprender com um professor e colegas mais qualificados.

Para Piaget (1956, p.3) também argumenta que o brincar avança o desenvolvimento cognitivo das crianças, aumenta a exploração, permitindo que elas pratiquem suas competências e habilidades adquiridas de maneira descontraída e prazerosa. Ou seja, com a música não é diferente, já que é uma forma de brincar.

Por exemplo, crianças que acabaram de aprender a somar ou multiplicar começam a brincar com números de maneiras diferentes, à medida que aperfeiçoam essas operações, rindo ao fazê-lo inclusive pode ser com a utilização de músicas. Erikson (1980,p67) concorda que o brincar, principalmente a música, é essencial para a saúde das crianças e ajuda as crianças a dominar suas ansiedades, conflitos e aumenta a afiliação com os pares.

Além disso, Vygotsky (1978, p.45) considerou a musicalização como um excelente cenário para o desenvolvimento cognitivo das crianças, especialmente nos aspectos simbólicos. Os pais devem incentivar esses sujeitos a ouvir músicas que possuem um conteúdo didático interessante para elas.

4 OS EIXOS DA BNCC E A EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA MÚSICA

Realizamos uma breve revisão da história educacional da EI no Brasil, inicialmente tínhamos como principal proteção legal a Constituição Federal (CF) de 1988, seguida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei n ° 8.069, de 13 de julho de 1990; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 - Lei 9394/96; o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Ensino (FUNDEF), 1998; os Quadros Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998; o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) de 2007; as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) - Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009; o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 - Regulado pela Lei 13.005 de 25 de junho de 2014 e, finalmente, o BNCC para EI - Aprovado em 20/12/2017.

Os documentos das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) e do Núcleo Curricular Nacional (BNCC) para Educação Infantil receberam importância relativa na análise, discussão e reflexão como os documentos mais importantes para apoiar o EI (MOURA,2015, p.34)

A BNCC visa definir o conhecimento que considera essencial que os alunos tenham acesso ao apropriado e desde a entrada no jardim de infância até o final do ensino médio. Com este BNCC, estudantes de diferentes regiões do país têm os mesmos direitos de aprendizagem (TRICHES; ARANDA, 2016, p.3).

Segundo o então Ministro da Educação até abril de 2017:

[...] O BNCC é um documento plural, contemporâneo e estabelece claramente o conjunto de aprendizado essencial e indispensável a todos os estudantes, crianças, jovens e adultos. Com ele, os sistemas escolares e instituições educacionais públicas e privadas agora têm uma referência nacional obrigatória para a preparação ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas. (BRASIL, 2017b, p. 5).

Além da proposta definida, o BNCC "supostamente" autonomia para os sistemas escolares e instituições de ensino (públicas e privadas) constrói seus próprios currículos, de acordo com os contextos, características dos alunos, realidades e necessidades, definindo prioridades, no entanto, tais propostas devem ser apropriadas aos estabelecidos pela própria Fundação (BRASIL, 2017).

Concordamos com Freitas (2018, p.56) quando afirma que o BNCC tem a função de padronizar habilidades, habilidades e conteúdos e não de orientar, pois determina o que as escolas devem ensinar e quando. Ao compor uma política educacional vinculada às classificações do censo em escala nacional, exige que os estados implementem suas recomendações, pois os alunos serão testados por estudos elaborados no MEC BNCC. Dessa forma, não há como o Estado criar seu próprio currículo, pois o que está incluído ou modificado estará sujeito às avaliações nacionais.

A formulação e aprovação do BNCC gerou muitas discussões, debates e críticas. Existem aprovações e desaprovações em relação à proposta das mesmas, além de um grande desafio e expectativas a serem postas em prática, atendendo às necessidades da educação brasileira. Devido a um longo processo e ao pré-lançamento de 3 versões, o BNCC foi aprovado e homologado em dezembro de 2017 (BRASIL, 2017, p.23).

A proposta preliminar, ou seja, a primeira versão da Base Comum Curricular Nacional (BNCC), teve como objetivo sugerir os direitos e objetivos da aprendizagem e desenvolvimento para as três etapas da educação básica. Foi apresentado pelo Ministério da Educação (MEC) no portal da base em setembro de 2015. Esta primeira versão do BNCC foi disponibilizada para consulta pública até março de 2016, recebendo mais de doze milhões de contribuições. Para esta consulta pública, foi criado um site do BNCC para publicação e envio de opiniões.

Diante do exposto, entendemos que a construção do BNCC foi moldada pela participação social, embora não amplamente (HAJE,2017, p.3).

Durante um seminário no Comitê de Educação, houve uma queixa sobre a falta de participação da sociedade civil na preparação da proposta do BNCC. Essa denúncia foi divulgada ao público através do coordenador do Fórum Nacional de Educação, Heleno Araújo Filho, que menciona que o fórum, composto por cerca de 50 entidades da sociedade civil, não foi convidado a participar dos três seminários realizados para preparar o BNCC. Ele ressalta que uma conferência realizada em 2014, o Fórum foi desconsiderado e, nesta Conferência Nacional de Educação, houve a participação de cerca de 4 milhões de pessoas. Argumenta, portanto, que a versão deste BNCC é ilegítima e que a exclusão da participação dos profissionais da educação nesse processo dificultará a assimilação e a implementação do documento (HAJE, 2017, p21).

Para a BNCC a criança é:

(...) as crianças tenham condições favoráveis para ingressar no Ensino Fundamental. Essas sínteses devem ser compreendidas como elementos balizadores e indicadores de objetivos a ser explorados em todo o segmento da Educação Infantil, e que serão ampliados e aprofundados no Ensino Fundamental, e não como condição ou pré-requisito para o acesso ao Ensino Fundamental. MEC (2017, P. 49)

Na BNCC a possibilidade de se ensinar com a música se dá por conta da transversalidade e consiste em conhecimentos, habilidades, valores, atitudes e vontade.

Mas, no que tange a BNCC e EI:

A BNCC define que são seis os direitos de aprendizagem da Educação Infantil para que a criança tenha condições de desempenhar em sua vida diária um papel de cidadania e conseguir resolver os conflitos que surgem no cotidiano da vida. Os direitos de aprendizagens são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (GOMES, 2018, p.34).

A BNCC não é estruturada em categorias de conteúdos que devem ser apreendidos. Mas, em arenas de conhecimentos cujos objetivos necessitam ser baseados. Assim: “O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Oralidade e escrita; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” (GOMES, 2018, p.34).

Logo, os objetivos de aprendizagens são estabelecidos tendo como base grupos de faixas etárias: i) 0 a 1 ano e 6 meses ii) 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses nas creches; iii) 4 e 5 anos e 11 meses na pré-escola (BRASIL, 2017, p.43).

Os eixos da BNCC são : i) movimento; ii) música; iii) artes visuais; iv) linguagem oral e escrita; v) natureza e sociedade; vi) matemática. Assim, a música possui seu próprio eixo.

Além disso, a figura demonstra que a BNCC prevê os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento conforme pode ser visto na figura abaixo:

Figura 1 – A BNCC



Fonte: Brasil (2020)

O desenvolvimento da competência transversal promove o crescimento das crianças como indivíduos e como membros de sua comunidade e sociedade. Alguns temas comuns são: pensando e aprendendo; competência cultural, interação e autoexpressão; cuidar de si mesmo e gerenciar a vida cotidiana; economia e competência em TIC; participação e envolvimento (SOUZA, p.87).

A transversalidade:

é um princípio que desencadeia metodologias modificadoras da prática pedagógica, integrando diversos conhecimentos e ultrapassando uma concepção fragmentada, em direção a uma visão sistêmica. Os TCTs não são de domínio exclusivo de um componente curricular, mas perpassam a todos de forma transversal e integradora (BRASIL, 2019).

É de suma importância porque atualmente a questão do TCT busca melhorar a aprendizagem dos estudantes. Logo:

Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino. Assim como as escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora (BRASIL, 2017 apud BRASIL, 2019).

A maior importância desse tipo de abordagem é que quando ele termine o ensino tenham um conhecimento formal e reconheça os temas que são importantes para a sociedade. Nesse contexto, os TCT's permitem os alunos a compreender questões distintas sobre como cuidar do planeta, cuidar do dinheiro, novas tecnologias e etc (BRASIL,2019, p.4). Assim, tem vários que podem trabalhados, mas temos as TICS que é o mais importante.

Figura 2– Pilares do TCT



Fonte: Brasil (2019).

Esses pilares são indispensáveis porque problematizam a realidade e consideram diversas situações de aprendizagem. Além disso, traz uma concepção totalmente fragmentada do conhecimento com uma visão sistêmica.

5 METODOLOGIA

A pesquisa bibliográfica é um excelente meio para a elaboração de um aparato técnico de resumo ou ainda revisão de literatura, constituindo, em linhas gerais, o primeiro passo de toda a pesquisa científica. É uma especialidade de pesquisa que deve ser incentivada em seus métodos e técnicas (GIL, 2012, p.15).

Vários são os métodos existentes e que estão à disposição dos pesquisadores. Lakatos e Marconi (2001, p.2) citam a observação de documentos, a informação que pode favorecer os próprios sujeitos da pesquisa por meios orais (entrevistas e conversas), ou através da palavra escrita por meio do uso do questionário.

A pesquisa bibliográfica é indispensável a qualquer modelo de pesquisa científica, uma vez que é através dela que se detém de aparatos teóricos e empíricos, que darão norte ao trabalho desenvolvido (GIL, 2011, p.54).

O método usado é o indutivo, uma vez que parte de premissas particulares para o geral para que se possa ter uma conclusão sobre a temática aqui estudada. A pesquisa é de natureza aplicada, já que tem como escopo gerar novos conhecimentos. Em relação à abordagem, será qualitativa, pois não utilizará dados estatísticos, apenas livros e artigos. Já o objeto da pesquisa será utilizado o método explicativo, porque busca analisar o registro dos fatos e analisá-los, para poder compreender as suas causas (GIL, 2011, p.75).

Por fim, o procedimento técnico usado será a pesquisa bibliográfica, pois com essa tipologia será analisado o conteúdo de forma profunda. Nesse contexto, as fontes primárias dos dados serão os dados fornecidos pelo governo federal do Brasil, enquanto o secundário serão os artigos e livros publicados sobre o tema (GIL, 2012, p.3)

5.1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A sequência didática³ para o ensino tendo como base a musicalização será com base na Música Mariana conta para turmas da educação infantil 3. Inicialmente, a professora chama os alunos para contar do 1 ao 10.

O objetivo dessa aula é apresentar os números as crianças desenvolvendo uma relação entre o número e quantidade. Logo, pretende-se usar a ludicidade por meio da música, proporcionando um aprendizado mais palatável para as crianças, com a música de *Mariana*:

³ Tomamos como referência o conceito de sequência didática o qual designa o conjunto de atividades organizadas e sistematizadas no trato com o gênero textual oral ou escrito a ser trabalhado no âmbito escolar. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Mariana conta um
Mariana conta um, é um, é um, é
Ana, viva a Mariana, viva a Mariana
Mariana conta dois
Mariana conta dois, é dois, é dois, é
Ana, viva a Mariana, viva a Mariana
Mariana conta três
Mariana contra três, é três, é três, é
Ana, viva a Mariana, viva a Mariana
Mariana contra quatro
Mariana contra quatro, é quatro, é quatro, é
Ana, viva a Mariana, viva a Mariana

Mariana conta cinco
Mariana conta cinco, é cinco, é cinco, é cinco, é
Ana, viva a Mariana, viva a Mariana
Mariana conta seis
Mariana conta seis, é seis, é seis, é seis, é
Ana, viva a Mariana, viva a Mariana
Mariana conta sete
Mariana conta sete, é sete, é sete, é
Ana, viva a Mariana, viva a Mariana
Mariana conta oito
Mariana conta oito, é oito, é oito, é
Ana, viva a Mariana, viva a Mariana
Mariana conta nove
Mariana conta nove, é nove, é nove, é
Ana, viva a Mariana, viva a Mariana
Mariana conta dez
Mariana conta dez, é dez, é dez, é dez, é dez, é
Ana, viva a Mariana, viva a Mariana (PATATI E PATATÁ).

Justifica-se a escolha dessa sequência didática com a música de Mariana para os alunos da Educação Infantil 3 para ser desenvolvida por qualquer professor que possa cantar a música e tenha material em EVA para fazer os números. Tendo o gasto baixíssimo.

Os objetivos da sequência didática são: i) aprender os números de 1 a 10; ii) aproximar os alunos dos gêneros musicais com a música de Mariana; iii) Desenvolver a sensibilidade dos alunos ao ouvir a música e relacionar com o conteúdo ensinado; iv) trabalhar a música em contexto escolar; v) lançar atividades que propiciem momentos de prazer para os alunos; vi) propiciar momentos de aprendizagem a partir de níveis fonológicos, morfológico e fraseológico.

Na primeira ação a professora coloca a música de Mariana para as crianças ouvirem . Depois, ela deve explicar para os alunos sobre os números e quais são usando os dedos da mão.

Enquanto na ação 2, no início da aula a professora coloca a música novamente para os alunos ouvirem. Além disso, cria uma caixa surpresa e tira números de 1 a 10 feitos de EVA e irá mostrar as crianças. Em uma folha será apresentado a idade das crianças em palitos de picolé, para que elas mesmo cobrir. Depois, será colorido com tinta guache os números que os alunos receberam.

Na ação 3, a professora mais uma vez colocará a música para lembrar os alunos o conteúdo. Enquanto toca a música os alunos procurarão na sala os números que eles aprenderam na música e teriam que falar alto para que todos ouvissem o número que ele achou. Em seguida os alunos iriam pintar com tinta guache a sua idade.

Por fim, na ação 4 depois de lembrar a música com a professora em formato de roda a professora tira a caixa surpresa dedoches e começa a cantar a música de Mariana Conta e vai inserindo os números na música e mostrando com dedoches o que corresponde.

Em suma, essa sequência didática busca fazer com os alunos aprendam sobre os números de 1 a 10 de acordo com a música Mariana Conta de forma totalmente lúdica.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A capacidade das crianças de pensar através da música está ligada à alfabetização e à expressão artística, pois carrega significado. Os professores adotam a expressão criativa das crianças quando valorizam o significado que elas atribuem ao que fazem.

Com base nessa história, os professores podem convidar as crianças a criar suas próprias composições artísticas ou escritas. Ao observar a direção da afinação, velocidade e repetição na música ou paisagens sonoras, as crianças podem tomar consciência dos elementos musicais e usar sua imaginação para 'ver' imagens não musicais que podem ser expressas em desenho, escrita ou poesia.

As crianças naturalmente categorizam a música e os sons em grupos, de acordo com características ou funções. Como a cultura também atribui significados à música e aos sons, as pessoas encaixam o estímulo em esquemas anteriores e atribuem um significado a ele quando confrontados com uma determinada música ou som.

Aprender é mais do que a aquisição da capacidade de pensar; é a aquisição de muitas habilidades especializadas para pensar em uma variedade de coisas (Vygotsky, 1978). A música é uma linguagem universal associada a humores, sentimentos e memórias. Os professores devem levar a sério a integração da música em seus currículos de idiomas, devido ao seu potencial de ativar o conhecimento prévio das crianças e promover o pensamento. Quando as crianças são expostas à música e suas conexões com a linguagem e a alfabetização no início da vida, os professores podem identificar ou criar montar sua linguagem de escuta, oral e escrita.

Música e paisagens sonoras envolvem as crianças em passeios criativos e imaginários em suas mentes. A afirmação de Albert Einstein de que sou artista o suficiente para atrair livremente minha imaginação. Imaginação é mais importante que conhecimento. O conhecimento é limitado. Imaginação circunda o mundo é uma inspiração para continuar as explorações sobre resultados promissores decorrentes da orquestração da música e da alfabetização.

Em suma a música faz parte do ser humano e está relacionada ao desenvolvimento social e cognitivo. Sendo totalmente inerente ao desenvolvimento do esquema das pessoas; música e paisagens sonoras as cercam no mundo. Logo, o ensino utilizando música é extremamente benéfico para os educandos. Assim, a música é expressão da arte e na escola é também é expressão corporal. Então música e aprendizado são processos de encantamento e conquista. Onde o ser humano pode aprender e ouvir cada vez mais.

REFERÊNCIAS

CORREIA, Maria Auxiliadora da Silva. **Canções infantis e a educação infantil**. 2016.

COOPER, Robin. Constructing belonging in a diverse campus community. **Journal of College and Character**, v. 10, n. 3, 2009.

DEL BEN, L.; HENTSCHEKE, L. **Educação musical escolar**: uma investigação a partir das concepções e ações de três professoras de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 7, 2002.

ERIKSON, Erik H.; CABRAL, Álvaro. **Identidade: juventude e crise**. 1976.

FERREIRA, Maria Tomaz da Silva. A importância da música na educação infantil. 2014.

HALLAM, Susan. Psicologia da música na educação: o poder da música na aprendizagem. **Revista de Educação Musical**, v. 138, p. 29-34, 2012.

GOHN, Daniel Marcondes. Auto-aprendizagem musical: alternativas tecnológicas. Annablume, 2003.

GOMES, Jaqueline Feliciano. **Base Nacional Comum Curricular e educação infantil: análises e realidades**. 2018.

GODOI, Luis Rodrigo. A importância da música na Educação Infantil. **Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia)**. Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2011.

GOSDEN, Chris et al. **Anthropology and archaeology: a changing relationship**. Psychology Press, 1999.

INSOLL, Timothy (Ed.). **The archaeology of identities: a reader**. Routledge, 2007.

JEANDOT, N. **Explorando o universo da música**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1993.

KUPER, Adam. **Cultura: a visão dos antropólogos**. Edusc, 2002.

KEESING, Roger M. Theories of culture revisited. **Canberra Anthropology**, v. 13, n. 2, p. 46-60, 1990

NOGUEIRA, Monique Andries. A música e o desenvolvimento da criança. **Revista UFG**, v. 6, n. 2, 2004.

PICHETH, Sara Fernandes; CHAGAS, Priscilla Borgonhoni. Interfaces between territoriality and identity: analyzing the experiences of mothers of the Maternati Group. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 16, n. 4, p. 788-801, 2018.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. **Revista da ABEM**, v. 12, n. 10, 2014.

SOUZA, Carlos Eduardo de et al. **Mitos e possibilidades do ensino de música no contexto escolar: uma análise crítica à luz da teoria histórico-cultural**. 2016.

DOS SANTOS, Rosângela de Medeiros Colodel. A Música na Educação Infantil. **RACE-Revista de Administração do Cesmac**, v. 7, p. 52-65, 2020.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

TENROLLER, Daiane Cristina; CUNHA, Marion Machado. Música e Educação: a música no processo ensino/aprendizagem. **Revista Eventos Pedagógicos** v.3, n.3, p. 33 - 43, Ago. – Dez. 2012.

EAD E O COTIDIANO DO PROFESSOR NA CONTEMPORANEIDADE: OUTRAS POSSIBILIDADES, NOVOS DESAFIOS

Mariana Pereira Suassuna
Lívia Poliana Santana Cavalcante
Elisângela Araújo Silva

RESUMO

O ensino e a aprendizagem vêm se modificando através dos tempos devido às constantes inovações tecnológicas que estão se agregando à prática docente. Nesse entendimento, o objetivo central deste estudo é discutir as condições de desempenho de ensino-aprendizagem na modalidade Ensino à Distância (EAD). Elegeu-se como objetivos específicos os seguintes: analisar o crescimento e a importância do Ensino à Distância (EAD); descrever as principais barreiras que interferem nessa modalidade de ensino; e, por último, discorrer sobre o universo do professor e os desafios da EAD na contemporaneidade. A Educação à Distância traz características próprias que impõem a necessidade de novas aprendizagens por parte de quem planeja, desenvolve e avalia, implicando, inclusive, na necessidade de que seja construída uma nova maneira de compreender o processo de ensino e aprendizagem. Tratou-se de uma pesquisa bibliográfica com recorte temporal nos últimos dez anos. Para tanto, recorreremos às contribuições teóricas de Kenski (2008), Macêdo (2015), Buzato (2010), dentre outros. Ao final do estudo, perceberemos o quanto é necessário investir em recursos para a educação, mas também como é importante capacitar o professor para novas realidades digitais, e as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's). Ao refletirmos sobre essas questões, observamos que o dia a dia escolar na atualidade está permeado de novas tecnologias, seja no celular, seja nos instrumentos utilizados didaticamente pelo professor, dando dinamismo à pedagogia adotada na escola. Entretanto, há muito ainda para ser feito na Educação à Distância no Brasil, pois nem todos os professores dominam as novidades tecnológicas que foram agregadas à escola e ao ensino na contemporaneidade.

Palavras-chave: EAD. Aprendizagem. Tecnologia. Ensino.

ABSTRACT

Teaching and learning have been changing over time due to the constant technological innovations that are being added to teaching practice. In this understanding, the central objective of this study is to discuss the performance conditions of teaching and learning in the Distance Learning modality (EAD). The following specific objectives were chosen: to analyze the growth and importance of Distance Learning (EAD); describe the main barriers that interfere with this type of teaching; talk about the universe of the teacher and the challenges of distance education in contemporary times. Distance Education brings its own characteristics that impose the need for new learning on the part of those who plan, develop and evaluate, implying, even, the need to build a new way of understanding the teaching and learning process. It was a bibliographic research with a time frame in the last ten

years. At the end of the study, we realized how much it is necessary to invest in resources for education, but also how important it is to train teachers for new digital realities, and ICTs. When reflecting on these issues, we observe that the school routine today is permeated with new technologies, whether on the cell phone or in the instruments used didactically by the teacher, giving dynamism to the pedagogy adopted at school. However, there is still much to be done in Distance Education in Brazil as not all teachers master the technological innovations that have been added to school and teaching in contemporary times.

Keywords: EAD. Learning. Technology. Teaching.

1 INTRODUÇÃO

O mundo já não é mais o mesmo desde a chegada das primeiras tecnologias em nossas vidas: tudo mudou desde o modo como tiramos uma fotografia até a forma de estudar. As práticas letradas da sociedade atual estão mediadas também pelas novas tecnologias, embora ainda existam questionamentos e divergências quanto a elas. As dúvidas se iniciam no que tange principalmente ao preparo do professor para utilizar esses recursos como também à dificuldade de acesso que os alunos encontram para acessá-los.

De um modo geral, algumas dúvidas ainda permeiam a prática docente, com relação ao uso de ferramentas tecnológicas. Apesar de vivermos numa era digital, incentivar os professores a ministrar uma aula mediada pela tecnologia, muitas vezes, se torna uma tarefa árdua, principalmente quando a concepção de aprendizagem é centrada somente no educador. Diante disso, faz-se necessária uma reflexão em torno da educação e das mídias digitais a fim de se agregar competências tecnológicas, tanto na visão educacional quanto à formação dos professores.

É notório que formar cidadãos preparados para o mundo contemporâneo é um grande desafio para quem promove a educação, visto que a inclusão digital é cada vez mais presente na nossa vida. Recentemente, as novas tecnologias começaram a fazer parte ainda mais de nosso dia a dia, apresentando-nos novas palavras, novos hábitos e novas formas de aprender e ensinar. Assim, procuramos saber quais os principais desafios enfrentados pelas instituições de ensino para se obter resultados positivos através da educação a distância? E como essas práticas se efetivam. Responder a esta indagação é conhecer o processo de democratização das mídias sociais em si.

A Educação à Distância traz características próprias que impõem a necessidade de novas aprendizagens por parte de quem planeja, desenvolve e avalia, implicando, inclusive, na necessidade de que seja construída uma nova maneira de compreender o processo de ensino-aprendizagem (MATTOS E BURNHAM, 2005). Portanto o trabalho visa contribuir com o aperfeiçoamento e avanço relacionado à Educação à distância, evidenciando sua importância e constante evolução.

Trilhando esse caminho, o objeto de estudo aqui proposto é a práxis docente e a utilização das tecnologias digitais em sala de aula, pois a internet mudou consideravelmente a vida das pessoas e, por conseguinte, sua linguagem, costumes e os mais arraigados conceitos educacionais.

A introdução da informática na Educação segundo a proposta de mudança pedagógica como consta no programa brasileiro, exige uma formação bastante ampla e profunda dos educadores. Não se trata de criar condições para o professor simplesmente dominar o computador, mas, sim, auxiliá-lo a desenvolver conhecimento sobre o próprio conteúdo e sobre como o computador pode ser integrado no desenvolvimento desse conteúdo. Mais uma vez, a questão da formação do professor mostra-se de fundamental importância no processo de introdução da informática na educação, exigindo soluções inovadoras e novas abordagens que fundamentem as novas práticas docentes e para que se efetive o letramento digital dos educandos.

Este trabalho está dividido em cinco partes principais, sendo elas: considerações iniciais onde trazemos um breve resumo da temática proposta e apresentamos nossos objetivos gerais e específicos; em seguida, a revisão da literatura que trata acerca do crescimento e da importância da Educação à Distância (EAD), bem como as principais dificuldades enfrentadas pelos professores e o trabalho docente na contemporaneidade; a metodologia traz informações sobre como realizamos nossa pesquisa bibliográfica, segundo Marcone e Lakatos (2011); nos resultados e discussões trazemos nossas considerações após analisar artigos e pesquisas de autores como Buzato (2010), Kenski (2008), Macêdo (2015) entre outros; finalizamos com nossas considerações e conclusões sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores e suas prováveis soluções.

O objetivo central deste estudo é sugerir, a partir das dificuldades encontradas na educação à distância, melhorias no ensino aprendizagem buscando formas de facilitar e obter o melhor resultado. Elegeu-se como objetivos específicos os seguintes: pontuar as dificuldades de aprendizado a fim de estabelecer um resultado satisfatório; demonstrar a importância de ter um cronograma e disciplina para facilitar a adaptação ao modo de Educação à distância; verificar o crescimento e a importância da Educação à distância (EAD).

2 ANÁLISE DO CRESCIMENTO E DA IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA (EAD)

Ao tratarmos acerca do crescimento e oferta dos cursos à distância no Brasil, pensamos que na década de 1940 já tínhamos um curso particular ofertado à distância pelo Instituto Universal Brasileiro (1941), de caráter supletivo, bem como cursos profissionalizantes, através de correspondências. Porém, com o advento tecnológico, os cursos na modalidade EAD começaram a ganhar destaque por volta da década de 1990 de maneira mais expressiva, e hoje, vivemos uma expansão dessa modalidade de ensino em todo território nacional (KENSKI, 2008).

Apenas na década de 1990, no ano de 1998 o Decreto 2494/98 normatiza a EAD e lhes conferem a emissão de diplomas, em nível fundamental, médio, superior e educação profissionalizante. Iniciativas voltadas para a ampliação do projeto de educação à distância forma incentivadas pelo Ministério da Ciência e Tecnologia a partir de então; uma das iniciativas foi o Livro Verde da sociedade da informação que trata acerca da elaboração de “políticas e iniciativas voltados para a entrada do país no movimento global de mudanças nas dimensões político-econômica-tecnológica, desencadeado pela grande quantidade e velocidade de circulação de informações digitalizadas, através do uso crescente da Internet na economia” (BRASIL, 2000).

Um dos grandes desafios da educação hoje ainda é buscar alternativas para despertar o interesse do aluno, visto que a concorrência com os meios de entretenimento da internet é desleal; mas, então, por que não aliar nossa práxis docente a esta realidade cada vez mais presente na vida das pessoas? O mundo está mudando e, a educação caminha junto com essas mudanças. Assim, é preciso repensar o papel da tecnologia nesse processo. A aplicação inteligente do

computador na educação é aquela que sugere mudanças na abordagem pedagógica, encaminhando os educandos para atividades mais criativas, críticas e de construção conjunta.

Nesse sentido, a Educação à Distância surge como forma de ensino tal como concebemos hoje a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, porém seus primeiros registros datam do século XIX quando a aprendizagem se fazia por cartas. Novas relações entre as pessoas e novas formas de interação e de construção de conhecimento são possíveis através da democratização da internet.

A Educação à Distância vem sendo conceituada como “uma atividade de ensino e aprendizado sem que haja proximidade entre professor e alunos, em que a comunicação bidirecional entre os vários sujeitos do processo (professor, alunos, monitores, administração) seja realizada por meio de algum recurso tecnológico intermediário, como cartas, textos impressos, televisão, radiodifusão ou ambientes computacionais” (ALVES; ZAMBALDE & FIGUEIREDO, 2004, p.6)

Segundo o Houais (2019) o termo tecnologia, de origem grega, é formado por *tekne* (“arte, técnica ou ofício”) e por *logos* (“conjunto de saberes”), e geralmente é utilizado para definir conhecimentos que modificam o meio ambiente e focam na satisfação humana de suas necessidades. Assim, vivemos no mundo em que a tecnologia se torna um fator essencial para a nossa vida, não podemos conceber mais o mundo sem os aparelhos eletrônicos esbanjando tecnologia de ponta: celular, ipod, tablets, netbooks.

As novas gerações têm acesso cada vez mais cedo ao computador, à internet, às câmeras digitais, e outros recursos que a tecnologia nos oferta; mediante a tais avanços, se faz necessário um novo olhar para as antigas e tradicionais ferramentas utilizadas na escola para promover a aprendizagem - quadro negro, giz e a fala.

Ao passo que enquanto algumas instituições de ensino já possuem a lousa digital, alguns docentes sequer conhecem um retroprojetor. É exatamente por isso que investigar essa nova realidade nas salas de aulas torna-se necessário, para verificar se os professores estão aptos a utilizarem essas tecnologias, pois há uma tendência social, física e mercadológica para a inserção das novas tecnologias nas salas de aula, é a convergência digital.

Considerando a importância do fenômeno comunicacional na sociedade mundial e o acelerado processo tecnológico que abrange os mais variados setores

da convivência humana, o que se apresentará em pouco tempo é uma escola contextualizada, que se situe na dinâmica dos novos processos de ensino e aprendizagem colaborativa, com o uso da Internet como mecanismo de desenvolvimento, de criticidade, de colaboração mútua que transforma as informações em conhecimentos sistematizados.

A maioria das escolas, atualmente, dispõe de diversos recursos tecnológico-midiáticos para a realização de experiências didáticas. Por tudo isso, entendemos que, mais do que possível, é necessário pensarmos a mídia-educação na escola. E, para tanto, também se faz relevante que, na formação dos professores da formação acadêmica inicial à capacitação permanente dos professores em atividade, os estudos de mídia-educação se façam presentes, atualizando os processos comunicacionais e aprofundando a crítica sobre os meios e seus discursos, visando à construção da cidadania e do seu fazer em salas de aulas e nas escolas. (BELLONI; GOMES, 2008 p. 53).

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) têm sido amplamente utilizadas, em contextos educativos, e a sua eficiência no processo de ensino-aprendizagem, deve ser constantemente avaliada, a fim de que se possa identificar os softwares, e suas formas, mais eficazes, tornando-se desta forma objeto amplo de estudos. de acordo com Levy (2004), diz que, em regra, os especialistas ligados às questões técnicas têm um papel preponderante na fase de concepção e desenho dos produtos enquanto que os especialistas de conteúdo e de pedagogia são decisivos na fase de utilização em contexto (LEVY, 2004).

Os principais objetivos e características que os softwares educacionais têm que apresentar são os seguintes: Informar, ajudar e orientar as escolas e os professores na seleção e uso do software educativo; identificar características do software educativo com elevado potencial pedagógico; estimular a emergência de práticas pedagógicas inovadoras nas escolas (MACÊDO, 2014).

Vítor Teodoro, um dos responsáveis pelo SACAUSEF (Sistema de Avaliação, Certificação e Apoio à Utilização de Software para a Educação e Formação), afirma que “um programa é considerado “bom” dependendo da forma como for usado, privilegiando-se os aspectos pedagógicos em detrimento dos aspectos tecnológicos (usabilidade, funcionalidade, design, etc.) que se consideram adquiridos e

operacionais”. Por isso, “a avaliação de um dado software vai centrar-se nos efeitos do software nos processos de aprendizagem” (BUZATO, 2010, p.56).

Nesse sentido, apenas o software educativo será alvo de observação, considerando que “um software é educativo por ter sido concebido para esse efeito”, ficando de fora softwares genéricos como o Office ou o Paint. (BUZATO, 2010). Os processos de ensino-aprendizagem devem ser monitorados não apenas pelos softwares, mas também pelos professores e educandos.

Assim, para que usemos adequadamente estes recursos na sala de aula, é preciso, antes de mais nada, saber operá-los adequadamente e, sobretudo, que o produto, no caso os softwares, sejam de qualidade e de fácil manuseio. Buscar subsídios para a inovação do sistema educacional é um dos desafios da era digital e o “como” fazer tornou-se a mola motriz dos agentes desse processo – os professores, facilitadores da aprendizagem.

3 PRINCIPAIS DIFICULDADES NO ENSINO À DISTÂNCIA (EAD)

Com a chegada definitiva das novas tecnologias no meio escolar, o Ensino à Distância (EAD) tem ganho muito espaço no Brasil nos últimos cinco anos. Segundo o censo da educação superior, organizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), essa modalidade cresceu 17,6% em 2017, chegando a 1,8 milhões de alunos matriculados.

Essa expansão no EAD se deve ao crescente acesso à internet e sua democratização (ainda nos primeiros passos), principalmente no ensino público, tornando a educação mais inclusiva para minimizar as desigualdades sociais; essa modalidade não substitui as aulas presenciais, porém cada curso oferta ao seu público aulas digitais em plataformas online. Cabe ressaltar ainda que cada modalidade de ensino tem seus pontos positivos e negativos.

Entre os principais desafios encontrados pelo ensino à distância estão a dificuldade de diversificar o conteúdo, a interação com os alunos e a falta de dedicação do estudante, entre outros. Um dos mais relatados pelos docentes segundo pesquisa realizada pelo INEP é a dificuldade de interagir em tempo real com o aluno, pois como as aulas são disponibilizadas em uma plataforma, os alunos

podem acessá-las a hora e o dia que quiserem, o que torna o feedback mais uma troca de mensagens não instantâneas.

Para superar os desafios dessa modalidade é preciso versatilidade, adaptação e comunicação, sobretudo, para que as aulas não se tornem cansativas e sem conteúdos atraentes, o que é uma reclamação discente nos cursos superiores (COSTA ; FARIA 2008). Outro problema evidente é a falta de formação específica para atuar em plataformas digitais, o que pode comprometer a aprendizagem do aluno.

4 O TRABALHO DOCENTE E OS DESAFIOS DA EAD NA CONTEMPORANEIDADE

As novas mudanças advindas da sociedade digital exigem novas tendências e posturas na escola, principalmente, na didática dos professores e as formas como essa revolução vai chegar ao aluno; mesmo que muitos conheçam e tenham acesso à grande rede um dos grandes entraves docentes é justamente a questão da acessibilidade à esta novidade.

Segundo Lévy (2004, p.7): “novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática”. O educando produz, edita, reedita, altera, comenta, publica, apaga toda e qualquer produção em tempo real na grande rede. O educando como escritor e autor é responsável pela sua escrita e produção de modo que tem consciência que pode alterar o que foi escrito prontamente. E, nesse contexto, surge a necessidade de adequação das práticas de leitura e escrita digitais em sala de aula. É importante refletir sobre a maneira como esse educando toma consciência da importância dessa re-textualização constante de suas produções, digitais ou não.

Ter uma nova forma de (re)pensar a relação ensino-aprendizagem e uma nova possibilidade do saber é uma das vantagens de estar na era da internet. A sociedade digital está cercada de possibilidades e novos modos de promoção do saber, aprender, ensinar, multiplicar e publicar.

Os aparatos tecnológicos nos proporcionam a capacidade de ‘descobrirmos sozinhos’ o aprendizado, embora seja necessário sempre um condutor para fazer esse elo. Por este motivo, o professor é figura central e indispensável nesse novo

contexto tecnológico. O Letramento digital é a capacidade de ler e escrever através da tela do computador, adquirindo habilidades para manuseá-lo de acordo com as necessidades do momento e desta forma apropriar-se da nova tecnologia digital. Além de desenvolver raciocínio específico e comportamento propício, possibilitando que o indivíduo através da utilização de tal ferramenta construa e adquira novos conhecimentos que ajudem a desenvolver o senso crítico.

Um dos principais motivos de dúvidas referentes a essas tecnologias provém de seu uso, como já foi mencionado. Assim,

O papel dos novos meios eletrônicos de interação, para diversos aspectos de nossa atualidade, e suas implicações para o desenho de modelo de ensino e aprendizagem ainda são objeto de discussão corrente e acirrada. Poucas indagações são tão urgentes como as indagações de como e quando ocorre a aprendizagem nesses novos ambientes; qual a qualidade e a pertinência dessa aprendizagem; e, finalmente quais são os melhores espaços e tecnologias propiciadores para que essa aprendizagem se dê. (COSCARRELLI *apud* Rocha, 2005, p. 105).

É notório que desde Paulo Freire (1961), a educação deve ser repensada de maneira a tornar a aprendizagem mais significativa e interacionista, considerando sempre o conhecimento prévio do mundo do aluno para chegar ao manancial do saber. Hoje em dia, os profissionais da educação têm sido instigados à inovação, são desafiados a planejarem de maneira dinâmica a utilizarem novas tecnologias em sala de aula, pois, assim torna-se um processo mais participativo, incentivando cada vez mais o trabalho coletivo entre alunos e professores.

Mas diante de tantas ferramentas, tantas inovações e tantos recursos, como devemos escolher: Quais delas surte mais efeito? Qual a forma mais adequada de utilizar esses novos recursos? Em que momento da aula deve ser utilizados esses recursos? Esta dúvida que permeia o dia dia docente é um dos desafios enfrentados.

Conforme Macedo (2014 *apud* COSCARRELLI, 2005, p. 57): “Os procedimentos didáticos adequados a esta nova realidade devem privilegiar a construção coletiva dos conhecimentos, mediados pela tecnologia, na qual o professor é um elo que intermedia e orienta esta construção”. Trata-se de uma inovação pedagógica fundamentada no construtivismo sociointeracionista que, com os recursos da informática, levará o educador a ter muito mais oportunidade de

compreender os processos mentais, os conceitos e as estratégias utilizadas pelo aluno e, com esse conhecimento, mediar e contribuir de maneira mais efetiva nesse processo de construção do conhecimento.

Dentro deste contexto, podemos comentar que:

Numa perspectiva mais teórica, podemos observar que os dispositivos informáticos possibilitaram o surgimento de um terceiro e novo pólo do espírito, marcado pela interação com as ideias nascidas da coletividade, por meio de hipertextos, estabelecidos nos novos suportes informáticos de mediação, em oposição aos pólos do espírito primários – baseado na oralidade – e secundário – baseado na escrita e na imprensa (COSCARELLI, 2005 *apud* LEVY, 1993, p. 106).

Como sabemos, as Tecnologias da Informação e Comunicação têm sido utilizadas no meio educacional com grande sucesso e relevância no processo de ensino-aprendizagem, embora deva ser constantemente avaliada e melhorada. Logo, a inclusão digital é um processo constante e contínuo no qual tanto professores quanto alunos devem caminhar lado a lado para que se efetive a melhoria na aprendizagem.

5 METODOLOGIA

O presente trabalho teve por objetivo apontar melhorias no ensino a distância e sugerir formas de facilitar e obter o melhor resultado no ensino e aprendizagem. Trata-se de uma abordagem qualitativa. Para Marconi e Lakatos (2006), a pesquisa bibliográfica é um instrumento de coleta de dados restrito às fontes primárias (documentos escritos ou não). Esta pode ser realizada no momento ou depois em que o fenômeno ocorre. A pesquisa bibliográfica (de fontes secundárias) como coletora de dados integra toda bibliografia já publicada sobre o tema abordado no estudo. “Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que já foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto” (MARCONI; LAKATOS, 2006, p. 185).

Sendo assim, o levantamento bibliográfico foi realizado nas principais bases de dados, tais como: Scielo, Microsoft Academic Search e HighBeam. Os descritores pesquisados foram originalmente em Língua Portuguesa, aqueles que se relacionam com tecnologia, EAD, ensino e aprendizagem, usando como limite o período

correspondente aos últimos dez anos (2010 à 2020). Os critérios de inclusão condizem em estar relacionado ao tema em discussão e ser publicado no período dos últimos dez anos, de 2010 a 2020, artigos originais escritos em Língua Portuguesa que estejam nas bases de dados supracitadas. Os critérios de exclusão irão ser utilizados aos estudos que não delimitarem nos parâmetros acima.

5.1 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para esse estudo pesquisamos nas principais bases de dados, tais como Scielo, Microsoft Academic Search e HighBeam. Os descritores pesquisados foram originalmente em Língua Portuguesa, aqueles que se relacionam com tecnologia, EAD, ensino e aprendizagem, usando como limite o período correspondente aos últimos dez anos (2010 à 2020). Vamos observar alguns dados importantes para nossas considerações e comentários:

Tabela 1 - Evolução do número de ies credenciadas para educação à distância até 2006

ANOS	Público	Privado	Totais
Até 2002	20 ⁽¹⁾	08	28
Até 2004	30	37 ⁽¹⁾	67
Até 2005	42	66	108
Até 10/03/06	46	67	113

(1) DESTES TOTAIS FOI RETIRADA UMA INSTITUIÇÃO QUE APARECIA NAS DUAS RELAÇÕES
FONTE: BRASIL, 2006b; BRASIL, 2006c

A tabela acima mostra uma visão do ritmo de concessão de credenciamento a diferentes tipos de IES para oferta de EAD, tomando como base os registros do MEC no início dos anos 2000. Para termos ideia do crescimento e expansão dos cursos e dessa modalidade, vamos comparar com dados atuais a seguir, que nos faz perceber não apenas sua livre expansão, mas, sobretudo a aceitação maior de pessoas que podem hoje usufruir dessa modalidade.

Cerca de 17% de todos os 8,2 milhões de estudantes matriculados em cursos superiores no Brasil estão fazendo uma graduação a distância. Pode parecer pouco numa primeira olhada, mas acompanhe a seguir como essa modalidade vem se expandindo no Brasil: Em 2003, o Brasil tinha 52 cursos a distância em atividade. A

maioria era de licenciatura e, em 92% dos casos, os matriculados estudavam em universidades públicas (federais ou estaduais).

De 28 cursos ofertados em 2002, saltou-se para 1.365 cursos a distância oferecidos em faculdades públicas e particulares de todo o país atualmente. A previsão é que esse número continue a se multiplicar nos próximos anos.

Estudos como os de Nascimento (2015) apontam sobre o desafio da formação continuada dos professores para que possam utilizar as tecnologias na educação à distância no estado de Goiás; segundo a autora, as principais dificuldades para essa modalidade de ensino é a falta de investimentos na capacitação docente. Outro fator citado neste mesmo estudo é a importância dos núcleos tecnológicos implementados no estado para tentar dar suporte aos professores para utilizarem as TIC's.

Outro estudo que trata acerca do assunto é o de Kenski (2008) que afirma que a alfabetização digital é necessária em todos os níveis pois a Educação à Distância é uma realidade muito presente nos dias atuais e o investimento nessa área seria decisiva para melhorar em oferta e qualidade para os interessados nessa modalidade. O estudo cita a importância do Livro Verde para a implementação de políticas educacionais voltadas para a EAD e cita os principais desafios enfrentados pela EAD hoje no país.

Um dos pontos em comum entre os dois estudos supracitados são a necessidade de se alfabetizar digitalmente e de se direcionar um melhor olhar para os cursos EAD, pois os recursos didático-pedagógicos que estão à disposição dos professores são fantásticos sob a perspectiva da interação e da disponibilidade conteudista a qualquer hora e em qualquer lugar à disposição do estudante. É possível afirmar ainda que atualmente, a educação à distância encontra-se em plena expansão, com vários polos nas cinco regiões do país.

Os estudos também mostram as vantagens de se fazer um curso à distância, entre eles está a maior flexibilização do tempo, menor custo na formação (visto que a maioria dos cursos EAD tem baixo investimento os particulares), os cursos são reconhecidos pelo MEC e pelo mercado de trabalho, além da vantagem de ter conhecimento sempre acessível. Os desafios apontados são inúmeros, porém o

atrativo mercado em expansão faz com que os aspirantes a essa modalidade invistam na EAD.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo teve como finalidade contribuir para a análise e reflexão sobre a Educação à Distância, seu ensino e aprendizagem no tocante ao uso das tecnologias digitais em sala de aula, suas dificuldades e adaptação docente e discente. É notório que os processos de ensino na modalidade à distância apresentam certa desvantagem em relação ao ensino presencial, pois nem sempre o retorno (feedback) do professor é imediato, em outros momentos, os recursos disponíveis como a internet não são de boa qualidade, o que dificulta o acesso.

Um ponto positivo que podemos apontar é que o uso da internet em contextos intra e extraclasse é efetivado de maneira espontânea, visto as novas necessidades de seus usuários e aprendizes. Logo, observar quais os recursos e formas potencializadoras e mais atrativas que podem ser utilizadas na EAD podem aumentar a produtividade do aluno e do professor.

Após analisar vários estudos acerca dessa mesma temática é possível afirmar o quanto é complexo tratar a respeito de ensino e aprendizagem à distância, visto que também existem certos preconceitos em relação a esta modalidade; um deles é em relação ao trabalho docente, que muitos pensam ser mais fácil, porém exige mais preparo e domínio das tecnologias, o que na sala de aula presencial pode ser substituído por outras didáticas. É óbvio que com o advento da tecnologia nossas vidas mudaram consideravelmente e, por conseguinte, também mudou a forma como aprendemos, fazemos cursos e nos relacionamos com as pessoas.

Ao pensar sobre essas questões, chegamos a algumas conclusões, a saber: a primeira delas é que a Educação à Distância é tão importante quanto a oferta de ensino presencial, pois nela contemplam-se pessoas que não poderiam estudar presencialmente, por exemplo, tornando assim a oferta do ensino democrático de fato e de direito; a segunda delas é o fato de que é preciso oferecer capacitação aos professores para que todos possam utilizar adequadamente as tecnologias nessa modalidade de ensino e também que estamos num caminho sem volta em que as

TICs e a EAD serão parte do nosso cotidiano, sendo, portanto necessários a convivência às tecnologias e adaptação à modalidade à distância.

Nos últimos meses, devido a pandemia causada pelo vírus Sars (coronavírus) o ensino à distância tem ganhado destaque, pois as aulas presenciais tiveram que ser suspensas devido à gravidade do problema, fazendo com que as tecnologias fossem a porta de acesso para a aprendizagem. Assim, é necessário que professores, alunos e a própria rede de ensino em si estejam aptos a serem utilizados para fins educacionais.

No que tange aos professores, nesse contexto específico, concluímos que estes precisam estar mais bem capacitados para novos modos de ensino-aprendizagem e adequá-los às suas metodologias, principalmente na modalidade à distância, porque educar é se atualizar sempre.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. M.; ZAMBALDE, A. L.; & FIGUEIREDO, C. X. **Ensino a Distância**. Lavras. UFLA/FAEPE. 2004. 86p.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é Mídia-Educação**. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Coleção polêmica do nosso tempo, 78).

BELLONI, Maria Luiza; GOMES, Nilza Godoy. Infância, Mídias e Aprendizagem: Autodidaxia e Colaboração. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 104-Especial, págs. 717, 741, 746, out. 2008. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

BRASIL. MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **O Livro Verde da Sociedade de Informação no Brasil**. Brasília, Set/ 2000

BUZATO, Marcelo E. K. **Letramento digital abre portas para o conhecimento**. Entrevista ao Educarede em 23 jan. 2010. Disponível em <<http://www.educarede.org.br>> acesso em 31 de julho de 2020

COSCARELLI, Carla Viana e RIBEIRO, Ana Elisa: **Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte, Autêntica: 2005.

COSTA, K. S; FARIA, G. G. **EAD - Sua Origem Histórica, Evolução e Atualidade Brasileira Face ao Paradigma da Educação Presencial**. In: Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, 14, Santos, 2008. 10p. Disponível em: < <http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/552008104927AM.pdf>>. Acesso em 25 mai. 2020

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. 2. reimpr. São Paulo: Atlas, 2010. 184 p. il. (Livro disponível nas Bibliotecas do SIB)

HOUAISS. Novo Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa: Contém CD-ROM Completo - 5ª Edição. Editora Objetiva. 2019.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação. **Campinas: Papyrus, 2008**

LAKATOS Eva Maria. **Metodologia científica**. 6. ed. 4. reimpr. São Paulo: Atlas, 2011. 314 p. ISBN 9788522466252.

LEVY, Pierre. **As tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. São Paulo. Editora 34. Trad. de Carlos Irineu da Costa. 2004.

MACÊDO, Wilma Virgínia Carvalho de. **Letramento digital e a práxis docente: Desafios do professor de língua portuguesa na escola estadual de demonstração de alagoa grande – pb**. TCC. UEPB. 2014.

MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. 2. reimpr. São Paulo: Atlas, 2010. 297 p. il.

MATTOSESILVA, R. V. O português são dois – novas fronteiras, velhos problemas. São Paulo: Parábola Editorial, 2004

MORAES, S.A., TERUYA, T.K. **Paulo Freire e formação do professor na sociedade tecnológica**. Págs. 2, 5, 7. UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, PR. 2010

EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS: PROBLEMAS E PERSPECTIVAS

Josigreyce Silva Alves de Lucena
Maria da Conceição Silva Pereira
Maria Sueneide Sousa
Edênia de Farias Souza

RESUMO

O objetivo desse artigo é compreender melhor a realidade da educação do campo no contexto atual, analisando os problemas, perspectivas, sua trajetória, o perfil da educação do campo, as dificuldades dos alunos e professores e o trabalho do professor do campo em tempos de pandemia. É propósito, ainda, destacar a trajetória evolutiva de melhorias e garantias de direitos conquistados por trabalhadores rurais para que a educação do campo fosse hoje uma realidade. As reflexões apresentadas neste artigo são baseadas em pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo. A partir dos estudos realizados, temos o entendimento que a educação do/no campo é fruto de experiência coletiva feita pelos movimentos e organizações de trabalhadores do campo, que lutaram e continuam lutando diariamente por seus direitos. Vale ressaltar que este trabalho é útil para uma melhor compreensão tanto do histórico, leis, direitos, como das especificidades desse tipo de educação. É válido também para compreender a importância de uma educação específica, que contemple as necessidades reais dos alunos e seus familiares que vivem no campo.

Palavras-chave: Educação do campo. Políticas educacionais. Anos Iniciais.

ABSTRACT

The objective of this article is to better understand the reality of rural education in the current context, analyzing the problems, perspectives, its trajectory, the profile of rural education, the difficulties of students and teachers and the work of rural teachers in times of pandemic. It is also intended to highlight the evolutionary trajectory of improvements and guarantees of rights conquered by rural workers so that rural education is now a reality. The reflections presented in this article are based on qualitative bibliographic research. From the studies carried out, we understand that education the/in the field is the result of collective experience made by movements and organizations of rural workers, who fought and continue to fight daily for their rights. It is worth mentioning that this work is useful for a better understanding of both the history, laws, rights, and the specifics of this type of education. It is also valid to understand the importance of specific education, which addresses the real needs of students and their families who live in the countryside.

Keywords: Rural education. Educational policies. Early Years.

1 INTRODUÇÃO

A educação do/no campo vem sendo construída a partir da compreensão da necessidade de políticas públicas educacionais específicas para a população do campo. Ela é fruto de movimentos sociais que reivindicam direitos, como o Movimento Sem Terra - MST, e apresenta um conceito político de educação do/no campo, que antes era tido apenas como educação rural.

Podemos compreender educação rural apenas como a educação padrão sendo oferecida em zonas rurais. Já a concepção de educação do/no campo é mais ampla e visa refletir, no próprio processo de ensino-aprendizagem, sobre questões diretamente relacionadas ao campo, sobre direitos e deveres, sobre o direito à terra, sobre as conquistas dos movimentos sociais, sobre pertencimento, sobre identidade, sobre a necessidade e importância de políticas públicas específicas para o campo, etc.

Segundo Caldart (2004), a educação do campo pode ser compreendida como fenômeno social constituído por aspectos culturais, políticos e econômicos. Sendo assim, vamos, ao longo deste trabalho, adotar a concepção de educação do/no campo, visto que compreendemos que esse tipo de educação necessita de melhor compreensão e desenvolvimento.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), todos têm direito a educação, inclusive as pessoas que moram na zona rural. Diante disso, torna-se necessário a presença de escola e professores na zona rural. Nesse sentido, trouxemos para este estudo o seguinte questionamento: De que forma o direito a educação no campo está sendo efetivamente concedido aos que dela necessitam?

Nossas hipóteses para essa problemática são que ainda há pouco investimento em políticas públicas voltadas para essa modalidade de ensino e /ou problemas relacionados ao êxodo rural.

Traçamos como objetivos apresentar uma linha temporal sobre a trajetória da educação do campo e antecedentes históricos que constituem esse seguimento, discutir sobre as dificuldades de aprendizagem dos estudantes do campo, outro ponto a ser refletido é o ser docente em escolas do campo, levando em conta às condições de trabalho e formação.

Essa pesquisa justifica-se porque discute problemas no contexto das escolas do campo sugerindo melhorias no processo ensino aprendizagem na zona rural.

Faremos uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, que segundo GIL (2002), consiste em pesquisas que têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, tendo como objetivo principal o aprimoramento de ideias. Desse modo e para a realização desse estudo, lançaremos mão de material já publicado, como livros, artigos e periódicos sobre Educação no Campo.

O desenvolvimento dessa pesquisa se constituiu de uma apresentação de uma linha temporal sobre a trajetória da educação no campo; o perfil da educação do campo; dificuldades de aprendizagem dos estudantes do campo; o trabalho do professor da escola do campo em tempos de pandemia e LBD e BNCC: diretrizes legais, seções as quais tratarão de refletir sobre a educação do/no campo no Brasil, sua estrutura, leis, funcionamento e problemas a serem superados.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 LINHA TEMPORAL SOBRE A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Para uma melhor compreensão da educação no campo, decidimos verificar e apresentar os fatos históricos que a constituem. Para tanto, usamos como base de estudo o artigo intitulado "*Educação do Campo: um olhar histórico, uma realidade concreta*", dos autores Brandão e Ferreira (2011), no qual eles apresentam os dados obtidos a partir de análise de leis, decretos e pareceres voltados a educação no campo. Desse modo, buscamos compreender como o Estado, aqui no Brasil, durante os anos de 1920 até 2010, através desses documentos vêm desenvolvendo políticas públicas que visem garantir/desenvolver a educação no campo:

- 1920: Apenas 16,6% da população vivia em cidades e 70% se ocupavam de atividades agrícolas;
- 1923: Primeiro Congresso de Agricultura do Nordeste;
- 1930: Brasil predominantemente agrícola. Ocorrem alguns programas para as comunidades rurais;
- 1934: Constituição não beneficiava os que residiam e trabalharam nas áreas rurais, à exceção dos filhos das elites agrárias;

- 1937: A educação no Brasil não priorizava o trabalhador do campo;
- 1940: Programas ditos como ruralistas pedagógicos;
- 1946: Criação de colégios agrícolas pela Constituição Federal (artigo 186) dentro de grandes propriedades rurais para a produção de mão de obra barata e especializada (omitidos pelo Estado e Constituição);
- 1947: Melhorias para pequenas comunidades rurais;
- 1950: Processo de dualismo (os caminhos percorridos pela indústria e pela agricultura são diferentes). Pressões sociais;
- 1954: Lutas pela reforma agrária, por exemplo, pelas Ligas Camponesas em Pernambuco;
- 1960: As escolas antes destinadas apenas para a elite, tornam-se escolas públicas para pobres, classe trabalhadora, e formação de técnicos para a indústria. Consequência: desativação das escolas situadas em áreas rurais;
- 1961: Criação de Lei de Diretrizes e Bases de Educação, nº 4024, título III, artigo 32;
- 1964: Promulgação do Estatuto da Terra, lei nº 4504, que regulava os direitos e obrigações aos bens imóveis rurais;
- 1967: Mantinha-se a mesma referência à educação rural que a Lei 4024/61, sem avanços sociais, políticos e econômicos para o campo;
- 1969: Início da Pedagogia da Alternância no Espírito Santo, aprendizado técnico com o conhecimento crítico do cotidiano comunitário;
- 1970: Movimento dos trabalhadores rurais sem-terra (MST);
- 1985: Início da nova República;
- 1988: O que antes era conhecido apenas como políticas de ensino, agora aparece como educação na Constituição Federal, porém, não é citado a educação do/no campo, que no artigo 206 prescreve que deve haver;
- 1996: Aprovação da LDB que propõe em seu artigo 28 medidas de adequação de escola à vida do campo;
- 2002: Resolução CNE/CEB nº 1 em Santa Catarina, surgem ações de proposições de trabalho direcionados à educação do campo;
- 2003: Mobilizações de diferentes movimentos sociais preocupados com a educação do campo;

- 2004: Realização de seminário pela coordenação geral da educação do campo;
- 2010: Decreto nº 7352, Política de Educação do Campo e Programa Nacional de Reforma Agrária - PRONERA.

2.2 O PERFIL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A leitura dos textos de "Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios" foi fundamental para a compreensão, que apresentaremos abaixo, sobre o perfil da educação do campo em nosso país. No que tange a análise da situação socioeconômica da população rural, consideramos pertinente analisar os dados atuais a partir do site oficial dos Censos, do IBGE.

De acordo com o Censo Demográfico 2010, 84,4% da população vive em áreas urbanas e 15,6% em zonas rurais. Se analisarmos os dados do Censo a partir do seu histórico em relação a isso, podemos perceber que o número de pessoas morando em zonas rurais vem diminuindo, visto que em 1980 a população rural era de 32%, passando para 24% em 1991, 19% em 2000 e 15,6% em 2010.

O êxodo rural do campo para a cidade pode ser explicado pela maior facilidade de acesso a empregos, bens e serviços nas cidades, mas também pode ser explicada por outros fatores como a dificuldades da vida no campo, entre outros razões, cabendo mais estudos aprofundados sobre isso. Vale ressaltar que nas décadas de 1970 e 1980 o Brasil sofreu um intenso processo de êxodo rural.

O processo de mecanização da produção agrícola expulsou trabalhadores do campo, que se mudaram para a cidade em busca de emprego. Atualmente, o êxodo rural ainda ocorre nos diversos municípios do nosso país; no entanto, esse êxodo ocorre em menor grau nas últimas décadas.

Analisando o Rendimento Médio Mensal por Pessoa (imagem abaixo), veremos que este é maior para pessoas que moram nas regiões Sudeste, Centro-Oeste e Sul. Nessa análise, percebemos que a desigualdade de oportunidades tanto entre zona rural e zona urbana, como entre as regiões fica evidente.

Tabela 01 – Rendimento Médio Mensal por Pessoa

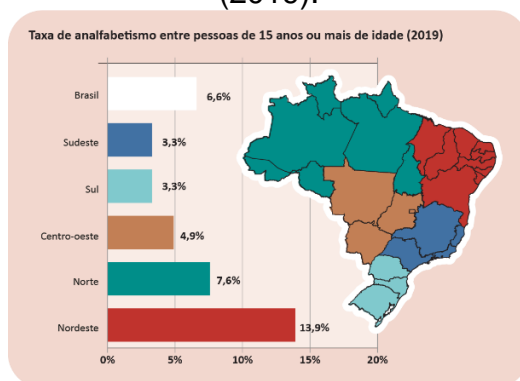
Regiões Geográficas	Situação do domicílio (R\$)					
	Total		Urbana		Rural	
	1991	2000	1991	2000	1991	2000
Brasil	542,00	769,00	633,00	854,00	215,00	328,00
Norte	428,00	577,00	534,00	663,00	263,00	335,00
Nordeste	301,00	448,00	396,00	549,00	143,00	186,00
Sudeste	690,00	945,00	741,00	993,00	262,00	428,00
Sul	530,00	796,00	608,00	868,00	283,00	463,00
Centro Oeste	589,00	856,00	654,00	904,00	295,00	518,00

Fonte: IBGE - Censo Demográfico 1991/2000

Fonte: IBGE – Censo Demográfico 1991/2000.

Observando a Taxa de analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais de idade (2019), do IBGE, na figura abaixo, podemos observar que o maior número de pessoas analfabetas está na Região Nordeste. Isso demonstra que a desigualdade social, que se expressa também na educação (ou falta dela) ainda persiste, inclusive entre as regiões do nosso país.

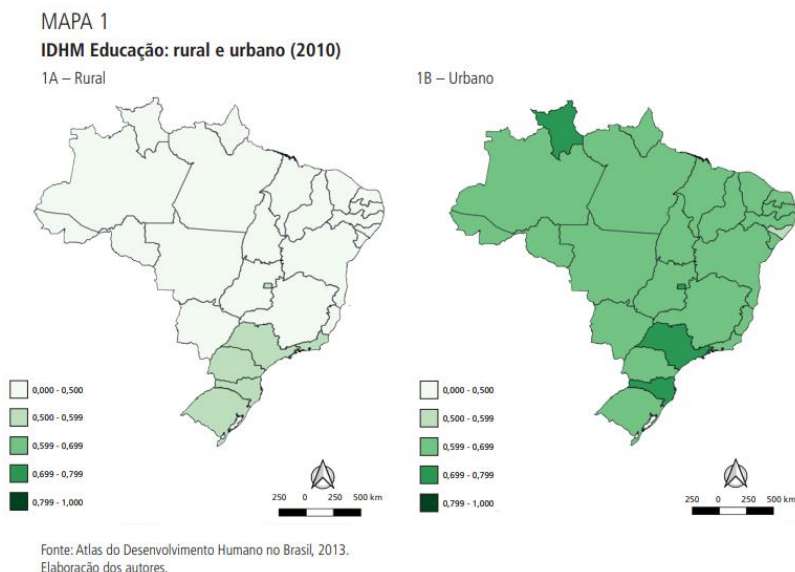
Ilustração 01 – Taxa de analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais de idade (2019).



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012-2019.

De acordo com Pereira e Castro (2019), há uma grande disparidade entre o rural e o urbano, conforme os dados da imagem abaixo. A taxa de analfabetismo agregada do Brasil em 2010 foi de 10,2%, porém com 7,54% de analfabetos no meio urbano e 24,64% no meio rural. Sendo assim, em relação ao acesso à educação, vemos que a taxa de analfabetismo é maior na zona rural do que na urbana.

Ilustração 02 – IDHM Educação: rural e urbano (2010)



Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, 2013.

Em relação a qualidade de ensino, podemos considerar que o fraco desempenho escolar na educação básica contribui para o aumento do abandono e da evasão. De acordo com especialistas, o desempenho escolar resulta de dois fatores: o capital sociocultural e a qualidade de oferta.

A precariedade sociocultural da população do campo decorre de um desamparo histórico a qual a população vem sem submetida, isso reflete em altos índices de analfabetismo.

A oferta de uma educação de qualidade também para as pessoas que moram no campo deve ser contemplada por políticas públicas que visem promover inclusão social dessa população, visto que isoladamente eles não conseguem resolver os problemas do campo.

De acordo com os dados levantados no Censo Escolar 2002, a rede de ensino da educação básica da área rural corresponde a 107.432 estabelecimentos, o que representa 50% das escolas do país. Vale ressaltar que aproximadamente metade dessas escolas só tem uma sala de aula, a qual oferece o ensino fundamental de 1º a 5º ano do ensino fundamental, de forma multisseriada. Isso representa alguns problemas para a educação, visto que a maioria dessas escolas não contam com séries do ensino fundamental 2 e ensino médio. Sendo assim, os alunos que queiram continuar os estudos acabam tendo que se deslocar para a cidade para poderem estudar.

Outro problema presente nesse aspecto educacional é o programa de aulas multisseriadas, onde o professor, por necessidade, tem que ensinar todas as

disciplinas/conteúdos de todas as séries do ensino fundamental, fato que prejudica tanto alunos que ficam esperando o professor ensino os demais de outra série, quanto o professor que fica sobrecarregado.

Considerando as condições de funcionamento das escolas, sabemos que elas têm poucas salas de aulas, muitas tem apenas um ambiente para todos os alunos em razão do pequeno número de estudantes, diferente da cidade que maior número de matriculados nas instituições de ensino.

Em relação a infraestrutura, as escolas do campo são mais carentes, haja vista que em alguns lugares ainda não chegou a energia elétrica, a biblioteca, o laboratório de ciências, a sala de informática, a área de laser, os ventiladores nas salas, acessibilidade e outras necessidades pedagógicas são bem precárias e poucas. Afetando diretamente o ensino e aprendizagem dos alunos, pois com falta de recursos a instituição tem dificuldade de oferecer uma educação de qualidade e global garantidas pela legislação vigente.

2.3 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES DO CAMPO

As principais dificuldades de aprendizagem dos alunos na educação básica (inclusive no campo) são leitura, escrita e cálculos matemáticos. A desenvoltura nesses processos torna-se fundamental para os desenvolvimentos dos mesmos em anos/séries posteriores, visto que são saberes essenciais para a construção dos demais conhecimentos. Sendo assim, os professores devem verificar quais são os alunos e alunas que estão com dificuldades e promover ações educacionais que visem saná-las.

Isso realmente não é fácil, posto que muitos professores de educação do/no campo trabalham em séries multisseriadas e as escolas têm problemas de infraestrutura, como já mencionado em tópicos acima. Mesmo assim, é necessário que o gestor educacional (seja na Secretaria de Educação Municipal ou na Secretaria da escola) busque formas de resolver isso, como políticas públicas para melhoria das escolas e professores com melhor formação (formação continuada e específica para educação do campo).

As dificuldades de aprendizagem não devem ser atribuídas apenas ao professor, mas a família, uma vez que a educação deve ser feita pela escola e pela família dos alunos. Segundo Santos (2014, p. 7),

Devemos levar em consideração que cada aluno tem um desenvolvimento próprio, no seu tempo, e a família tem papel fundamental no processo de ensino aprendizagem, pois é a família quem deve proporcionar as primeiras bases para que o aluno tenha um bom desempenho escolar, orientar como fazer o dever de casa, com horários determinados, geralmente quando a família auxilia os alunos nas atividades, acompanha o desempenho participa da vida escolar do mesmo, valoriza o que a criança sabe fazer, para que ele tenha autoestima, e continue melhorando cada vez mais o seu desempenho nas atividades que vai realizar.

Muitos alunos também sentem dificuldade em estudar assuntos que não tem nenhuma relação com a vida delas, com o cotidiano vivenciado por ele no campo. Conscientes de tal dificuldade e compreendendo que os professores devem promover um ensino que esteja relacionado com as vivências do alunado, os professores podem, sempre que possível, buscar planejar e dar aulas que tenham essa aproximação conteudista, que valorize e favoreça o aprendizado dos alunos.

A relação entre a família dos alunos e a escola é fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Os pais devem ficar atentos aos compromissos dos seus filhos tais como educá-los, ajudá-los nas tarefas escolares e organizar uma hora de estudo de modo a favorecer o sucesso na aprendizagem dos mesmos.

2.4 O TRABALHO DO PROFESSOR DA ESCOLA DO CAMPO EM TEMPOS DE PANDEMIA

No ano de 2020, o mundo enfrentou e ainda enfrenta a pandemia do Covid-19 (coronavírus), que fez com que muitas pessoas ficassem em situação de quarentena em suas casas, evitando assim o contato físico com outras pessoas. A área da educação, como as demais áreas, também sofreu mudanças por conta da pandemia; os professores e alunos tiveram que se adaptar às aulas a distância (remotas) seja por atividades que eram impressas e enviadas aos alunos ou por aulas por internet através das plataformas e aplicativos de comunicação. Sendo assim, consideramos pertinente também refletir sobre como a pandemia do Covid-19 acabou interferindo na educação no campo.

De acordo com Brito (2020), para falarmos do impacto da pandemia na educação, nós precisamos mencionar questões sociais que estão diretamente

ligadas ao processo de ensino-aprendizagem, visto que muitas desigualdades foram evidenciadas e ampliadas durante esse período tão turbulento. Outro fator preponderante foi a dificuldade de acesso da maioria dos alunos bem como a pouca familiaridade com as mídias digitais. O professor, por sua vez, teve que repensar a sua prática para estar de acordo com a ensino com as novas tecnologias digitais.

2.5 LDB E BNCC: DIRETRIZES LEGAIS

A lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, intitulada Lei de Diretrizes e Bases da Educação, é a principal lei que dá diretrizes para a educação nacional, aqui no Brasil, apresentando, desse modo, as ordens gerais da educação brasileira, tendo como princípio basilar a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, princípio decorrente da Constituição Federal de 1988; sendo assim, todas as pessoas, independente de cor, sexo, raça, idade, condição física etc. tem o direito à educação.

A LDB 9394/96 apresentou de forma organizada as principais ideias norteadoras da educação do campo, representando um desenvolvimento significativo em relação a luta por melhorias nesse tipo de educação e determinando de forma legal como deve ser a metodologia, o currículo, a organização das escolas do campo, como também questões relacionadas ao calendário escolar visto que existe o período do ciclo agrícola e possíveis problemas climáticos que influenciam diretamente na vida dos alunos.

De acordo com o artigo 28, a LDB determina:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a **população rural**, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - Adequação à natureza do trabalho na zona rural (grifo nosso).

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar.

(Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014) (BRASIL, 1996).

A Lei 12.960/20144 inovou a LDB, visto que exige a manifestação de órgãos normativos do sistema (Conselho Municipal de Educação e comunidade escolar) para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Vale ressaltar que antigamente tais escolas, dessas comunidades, eram fechadas sem consulta ou prestação de contas a órgãos superiores, como no caso do fechamento de escolas do campo para redução de custos na educação municipal.

O artigo 23 da LDB 9394/96 apresenta a organização das séries, que pode ser anual, semestral, ciclos etc. desde que atenda ao interesse do processo de aprendizagem. O mesmo artigo, em seu parágrafo 2º, estabelece que o calendário de escolas do campo deve adequar-se as peculiaridades locais, sem alterar o número de horas letivas previsto na Lei (BRASIL, 1996).

O artigo 26 da LDB 9394/96 estabelece que os currículos devem apoiar-se na base nacional comum, mas poderá ser complementado com assuntos diversificados que atendam as características regionais/locais da sociedade, cultura, economia e dos alunos.

A Base Nacional Comum Curricular tem caráter normativo, já que determina os conteúdos mínimos/essenciais a serem construídos pelos alunos; ela deve ser seguida por escolas públicas e privadas. A BNCC está amparada pela LDB/1996 (principal documento da Educação Básica).

Segundo Pinheiro (2019), a BNCC surgiu com o objetivo de nortear os currículos e as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas do Brasil, sejam elas de Educação Infantil, Ensino Fundamental ou Ensino Médio. Vale ressaltar que ela também se relaciona com o Plano Nacional de Educação (PNE), visto que ambos são documentos oficiais norteadores na área de educação em nosso país.

De acordo com Barreiros (2017, p. 3), em 2009 o Ministério da Educação iniciou as discussões a respeito da construção da BNCC na educação básica, o discurso que estava pautado é que o cidadão teria que desenvolver habilidades uniformes em todo o território nacional. Sendo assim, independente da região onde os alunos morassem, eles deveriam ter acesso a assuntos comuns a todos os estudantes.

4 A Lei 12.960/2014 altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.

É importante também lembrarmos que a BNCC não elimina a possibilidade de o professor construir conhecimentos complementares relacionados a cultura e vivência dos alunos, ao contrário, essa é uma das possibilidades existente também nesse documento norteador.

3 METODOLOGIA

Em nossa pesquisa utilizamos o método hipotético-dedutivo e fizemos a coleta de dados através de pesquisas bibliográficas e documentais. Realizamos uma pesquisa básica pura e estratégica com o objetivo de aprofundar nossos conhecimentos referentes a educação do/no campo, assim como buscar estratégias eficazes para o ensino, que nos auxiliem na práxis da educação do campo de forma descritiva e exploratória.

Buscamos descrever de forma qualitativa os problemas e perspectivas da educação do/no campo, bem como as possibilidades pedagógicas que direcionem esse trabalho com relevância, dinamismo e significação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos estudos realizados e apresentados nesse artigo e em relação ao questionamento feito por nós nesta pesquisa, consideramos que o direito à educação do campo está sendo concedido, no entanto, ainda existem muitos problemas a serem superados para que tal educação seja realizada de acordo com o que é esperado pelos órgãos competentes. Conseguimos analisar os problemas apresentados e descobrir novos problemas como o aumento da desigualdade no acesso à educação em tempos de pandemia, como o que vivemos.

Em relação as hipóteses levantadas por nós para esse trabalho, consideramos que existem investimentos em políticas públicas voltadas a educação do campo, sendo a hipótese de poucos investimentos refutadas. No entanto, percebemos também que o êxodo rural ainda ocorre, na medida em que educação por si só não é suficiente para sanar os problemas do campo, já que muitos dos problemas do campo existem por questões políticas e conjunturais/estruturais que continuam perpetuando as desigualdades.

Os nossos objetivos (geral e específicos) foram alcançados. A metodologia utilizada foi suficiente para realizar os procedimentos de pesquisa e estudo sobre a educação do campo, vistos de uma forma ampla/geral. A biografia referenciada correspondeu às expectativas, tornando-se relevante na compreensão dos assuntos relativos à educação do campo e sobre a necessidade de uma educação que aborde questões de cunho social, econômico, político etc.

Diante disso, consideramos que para lidar com o problema estudado, faz-se mais relevante ter um conhecimento geral da educação do campo, para, posteriormente, construir conhecimentos locais sobre a educação do campo em alguma cidade ou comunidade. Outro fato importante para outras pesquisas futuras na área é sobre os impactos da pandemia do covid-19 nas escolas da educação do campo no tocante a igualdade/desigualdade de acesso à educação.

REFERÊNCIAS

BARREIROS, D. **Base Nacional Curricular (BNCC):** Sujeitos, Movimentos e ações políticas. *In* 38^o Reunião Nacional da ANPEd, 227, 2017. Democracia em riscos: a pesquisa pós-graduação em contexto de resistência. Disponível em <<http://anais.anped.org>. Acessado em 10 dez. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo.** Secretaria da Educação do Estado do Paraná. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br> Acesso em: 10 dez. 2020.

BRITO, Tatiane Novais. *et al.* Educação do Campo na conjuntura da pandemia: alcances, impactos e desafios. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br>

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra.** São Paulo: Expressão Popular. 71 páginas. 2004.

FERREIRA, Fabiano de Jesus; BRANDÃO, Elias Canuto. **Educação do Campo:** um olhar histórico, uma realidade concreta. Revista Eletrônica de Educação. Ano V. Nº 9 jul/dez. 2011

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** 6. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Pedagogia da Indignação.** São Paulo: UNESP, 2000

GIL, Antônio Carlos. **Como classificar as pesquisas**. Como elaborar projetos de pesquisa, v. 4, p. 44-45, 2002.

GRIFFTHS, V. L. **Problemas da Educação rural. Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 10, p. 41-55, 1980.

MOLINA, Mônica Castagna. Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

PINHEIRO, Josiane Colla Souza. **A educação do campo e a Base Nacional Comum Curricular**: limites e desafios. TCC do curso Interdisciplinar em Educação do Campo, Ciências Sociais e Humanas – Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul. Laranjeiras do Sul, 2019.

PEREIRA, Caroline Nascimento. CASTRO, César Nunes de. **Educação**: contraste entre o meio urbano e o meio rural no Brasil, 2019.

EDUCAÇÃO INFANTIL, FORMAÇÃO CONTINUADA E A BNCC: RELAÇÕES EMERGENTES NA CONTEMPORANEIDADE

Tatiane Cosme da Silva Alves
Marineide Pinheiro Cavalcanti
Maria Luiza Gomes dos Santos
Livia Poliana Santana Cavalcante
Elisângela Araújo Silva

RESUMO

A crise que vive a educação brasileira está atrelada a vários fatores e muito se tem discutido na intenção de resolver os problemas referentes ao contexto de ensino e aprendizagem em sala de aula. Um dos entraves é a questão da formação de professores, que ainda está aquém do desejável. Com a criação da BNCC- Base Nacional Comum Curricular – documento que regimenta a educação brasileira para novas práticas no contexto educacional, retoma-se a preocupação com a formação de professores. Deste modo, o objetivo da presente pesquisa é discutir como a formação continuada contribui para a implementação da Base Nacional Comum Curricular na educação básica. Assim, para alcançar esse objetivo, estabelecemos como objetivos específicos: traçar um percurso histórico da formação docente no Brasil; analisar a relação entre formação docente e sua implicação na implantação da BNCC e elencar desafios e contribuições da/para a nova BNCC no contexto escolar. A pesquisa foi elaborada a partir de uma revisão bibliográfica pautada nas contribuições de teóricos clássicos e contemporâneos, a exemplo de Saviani (2009), Sacristán (1999), bem como consulta aos documentos oficiais como a BNCC (2017; 2019), a LDB (96), entre outros. Ao final do trabalho, pontuamos que a formação continuada é imprescindível para o aprimoramento da prática docente. Do mesmo modo, para o desenvolvimento da educação, que dentro de um contexto de documentos norteadores como a Base Nacional Comum Curricular atuar como docente é antes de tudo se atualizar, se reinventar, é entender que o formar começa por si próprio.

Palavras-chave: Docência. Formação continuada. BNCC.

ABSTRACT

The crises faced by the Brazilian education is related to several factors and it has been intensely discussed in order to solve the problems regarding the context of teaching and learning in the classroom. With the creation of the BNCC- National Base Common Curriculum - a document that regulates Brazilian education for new practices in the educational context, the concern with teacher training is resumed. In this way, the purpose of this research is to discuss how continuing education contributes to the implementation of the Common National Base Curriculum in basic education. Therefore, in order to reach this purpose, we established as specific objectives: to trace a historical path of teacher education in Brazil; analyze the relationship between teacher training and its implication in the context of the BNCC, and list challenges and contributions from / to the new BNCC in schools. The research was based on a bibliographic review based on the contributions of classical and contemporary theorists, such as Saviani (2009), Sacristán (1999), as well as

consultation to official documents such as BNCC (2017; 2019). LDB (96), among others. At the end of this work, we point out that continuing education is essential for the improvement of teaching practice. In the same way, for the development of education, which within a context of guiding documents such as the Common National Curricular Base acting as a teacher is first of all updating, reinventing itself, it is understanding that training begins by itself.

Keywords: Teaching. Continuous training. BNCC.

1 INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores é um tema emergente no contexto educacional na contemporaneidade. Diante da necessidade de adequação das práticas pedagógicas às normas da Base Nacional Comum Curricular, pode-se observar que é fundamental o entendimento acerca desta temática e suas relações.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (94/96) em seu artigo 62 assegura a promoção da formação continuada aos profissionais docentes do Ensino Básico. Nesse sentido, é possível afirmar que a capacitação docente é uma forma de complementar a formação do professor, promovendo o aprimoramento de suas competências e habilidades, o uso de novos métodos e ferramentas de ensino.

Diante das demandas atuais e do novo cenário frente à BNCC na Educação Infantil, a formação continuada é um processo essencial para a adequação das práticas pedagógicas, de acordo com as diretrizes propostas pela BNCC. Desse modo, torna-se necessário a aquisição do aprimoramento do trabalho docente para garantir a melhoria na qualidade do ensino-aprendizagem.

Assim sendo, este trabalho tem como objetivo geral discutir como a formação continuada contribui para a efetiva implantação da BNCC. Nessa perspectiva, objetivamos, mais especificamente, traçar o percurso histórico da formação docente no Brasil; além de analisar a relação entre a formação docente e suas reverberações na implantação da BNCC, e, por último, elencar desafios e contribuições da/para a nova BNCC no contexto escolar.

Nesse segmento, esse estudo será embasado por autores clássicos e contemporâneos, como; Saviani (2005; 2009), Sacristán (1999), Gatti (2008, 2010 e 2019), Pedroso (1998), Nóvoa (1992; 2009), Imbernón, (2009; 2010), e também pelos Documentos Oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC

(2017; 2019), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (96), Plano Nacional de Educação (PNE) criado pela Lei 13.005 de 2014, entre outros.

A pesquisa foi elaborada através de procedimentos bibliográficos, ou seja, através de material já discriminado por meio de fontes secundárias, como: livros, artigos e outros documentos bibliográficos, é também uma pesquisa exploratória, a partir de uma abordagem qualitativa, cujas informações não podem ser quantificáveis.

O presente texto se organiza em três momentos. O primeiro trata da formação continuada e sua importância; o segundo momento abordamos a BNCC no contexto da educação infantil, e as principais mudanças que foram outorgadas; no terceiro momento, relacionamos a temática da formação continuada e a BNCC, enfatizando os desafios e as contribuições para implantação da BNCC.

Diante das transformações exigidas pela BNCC e sua nova proposta de educação básica, podemos entender que grandes mudanças estão sendo implantadas em todo o âmbito educacional, tendo em vista que é um processo de muitos desafios e contribuições para o desenvolvimento da educação. Do mesmo modo, entendemos que é um processo também marcado por dificuldades em romper com os métodos tradicionais de ensino. Fica evidente, assim, que essas mudanças requerem o engajamento de toda comunidade educacional e que a formação continuada é imprescindível para o aprimoramento das práticas docentes, e conseqüentemente, para o desenvolvimento da educação.

2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: COMO E POR QUÊ?

A história da formação de professores data de muitos anos. O educador e cientista tcheco Amos Comenius (1592-1670), já preconizava a formação docente no século XVII, e o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores teria sido instituído por São João Batista de La Salle em 1684 em Reims, com o nome de seminário dos Mestres (DUARTE, 1986, p. 65 - 66).

A questão institucional de formação de professores teve seu início no século XIX, logo após a Revolução Francesa, e o surgimento do problema da instrução popular. Conseqüente a isso, surge as Escolas Normais, instaladas, inicialmente, em Paris, em 1795. A partir de então, se introduziu a distinção entre Escola

Normal Superior para formar professores de Nível secundário e Escola Normal Primária para preparar os professores de ensino Primário. (SAVIANE 2009, p. 143).

O discurso sobre a formação de professores é uma questão fundamental nos processos educativos. Sacristán (1999, p. 64) aponta que “o debate em torno do professorado é um dos polos de referência do pensamento sobre a educação, objeto obrigatório da investigação educativa e pedra angular dos processos de reforma dos sistemas educativos.” Na contemporaneidade, dentre diversos desafios enfrentados na formação docente, destaca-se a necessidade de formar professores qualificados e que atendam às necessidades emergentes no contexto educacional, em especial no campo da atuação docente. (LEITE et al 2018, p. 722-723).

No Brasil, a questão da formação de professores emerge de forma mais direta nos últimos séculos. A formação de docentes para o ensino das "Primeiras Letras" em cursos específicos foi proposta no final do século XIX prevalecendo no modelo das Escolas Normais que correspondia na época ao nível secundário e posteriormente ao nível médio. (GATTI 2010, p. 1356).

Já no século XX a partir da década de 1930 o ensino foi regulamentado pelo movimento renovador dos educadores Anísio Teixeira no Distrito Federal e em São Paulo por Fernando de Azevedo. Saviani (2005, p. 16) afirma que nessa reforma tiveram "como pedra de toque as escolas-laboratórios que permitissem basear a formação dos novos profissionais na experimentação pedagógica concebida com bases científicas". Foram criados cursos de Licenciaturas para formar professores em nível secundário, e os cursos de Pedagogia das Escolas Normais para o nível primário.

Com o período da ditadura militar de 1964 a regulamentação do ensino mudou. Novas legislações (1968 a 1971) foram instituídas. Em virtude disso, foi aprovada em 28 de novembro em 1968 a Lei nº5.540/68 (BRASIL, 1968) que reformulou o ensino superior, e em 11 de agosto de 1971 a Lei nº5.692/71 (BRASIL 1971) que modificou o ensino primário e médio, alternando sua denominação respectivamente para primeiro grau e segundo grau. (SAVIANI, 2005, p. 18).

Aqui se descaracteriza o modelo das Escolas Normais. Segundo Saviani (2005), esse foi outro momento importante da história da formação de professores. "Em seu lugar foi instituída a Habilitação Específica de segundo grau para o exercício do Magistério de 1º grau (HEM)". (SAVIANI, 2005, p.18).

É na década de 1970 também que a formação continuada é mencionada pela primeira vez. Nessa época, o Brasil teve uma significativa expansão devido ao advento da modernização social o que exigiu recursos humanos mais qualificados para atender as demandas do governo militar que enfatizou a necessidade de formar trabalhadores, tornando-se este o principal objetivo da educação na época (PEDROSO, 1998, p.33).

A nova estrutura do magistério apresentou diversas deficiências. Para Saviani (2005, p. 20) o antigo ensino primário foi, pois, "reduzido a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras". Assim, o Ministério da Educação formulou em 1982, o projeto (CEFAM) Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, sendo uma das primeiras políticas públicas para a formação continuada no Brasil, o projeto CEFAM,

Teve o caráter 'revitalização da Escola Normal' garantindo, mediante bolsas de trabalho, o estudo dos alunos em tempo integral a atividade de monitoria das classes das primeiras séries do ensino de 1º Grau. Os resultados do projeto foram significativos, merecendo uma avaliação globalmente positiva, mas foi descontinuado quando seu alcance quantitativo era ainda restrito não tendo havido também, qualquer política para aproveitamento dos professores pelos centros nas redes escolares públicas. (SAVIANI, 2005, p.20-21).

Com a descaracterização das Escolas Normais, após Regime Militar e a redemocratização política e social, a questão da formação docente encontrava-se dispersa. Mesmo assim, as ações eram discutidas em busca de novos paradigmas para a formação de professores.

Com efeito, a promulgação da nova Constituição do país, em 5 de outubro de 1988, dá direção para inúmeras exigências no movimento docente. Além disso, conferia à União a autoridade de legislar sobre as diretrizes educacionais. Contudo, iniciou-se, ainda em dezembro do mesmo ano, o processo de elaboração de novas diretrizes e bases para a educação nacional, dando origem a Lei n. 9.395, promulgada em 20 de dezembro de 1996. (SAVIANE, 2005, p.21).

A realidade começa a ser modificada com a chegada da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) no que se refere à formação

docente, aos institutos de formação e ao sistema de ensino. Foi instituído em sua seção VI, dos Profissionais da Educação art. 62 que os cursos de formação docente para a Educação Básica seriam dados em nível superior, sendo realizados em institutos e universidades. (BRASIL, 1996). Além disso, pela primeira vez menciona-se de forma incisiva na nova LDB, a preocupação com a formação continuada dos professores. O assunto aparece três vezes, nos artigos 61, 63 e 67;

Art.61. A formação de profissionais da Educação, de modo a atender os objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; (BRASIL, 1996).

Art. 63. Os institutos superiores de educação terão:

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

É mencionado ainda na Lei n.9.394/96 no artigo 67, a capacitação contínua como valorização dos profissionais em sua carreira:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

II - Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; (BRASIL, 1996).

Foi a partir da promulgação da nova LDB, especificamente nos últimos anos do século XX, que se intensificaram a oferta de programas e ações voltadas para a questão da qualificação docente. Cursos de diversas naturezas surgiram, desde aqueles de extensão, até formações que outorgam diplomas profissionais, muitos na modalidade à distância e também semipresenciais. Diversas iniciativas foram tomadas por parte dos diversos setores públicos (união, estados e municípios) e privado, organizações não governamentais, fundações, instituições e consultorias privadas. (GATTI, 2008, p.58).

Segundo a mesma autora, esse processo de formação não ocorre de maneira gratuita, tendo base histórica no discurso da necessidade de atualização e de renovação, oriundos de condições emergentes que o país estava vivendo como; na educação, no currículo, no dia a dia dos professores, desafios no ensino, deste modo, como afirma Gatti (2008, p. 58), a formação continuada é tida "como um

requisito para o trabalho, a ideia de atualização constante, em função das mudanças no mundo do trabalho colocadas como aprofundamento e avanço na formação dos profissionais." Essa necessidade impulsionou a oferta de qualidade em todos os níveis de ensino.

Dentre as diversas ações de formação continuada, vale ressaltar que muitas delas surgiram em virtude da má formação inicial e serviços precários, oriundos do fracasso escolar e modelos educacionais técnicos herdados do período do regime militar, inspirando então, as iniciativas de educação continuada.

Muito tem se chamado a atenção nos estudos e pesquisas de cunho crítico sobre a formação de professores. De acordo com Magalhães e Azevedo (2015, p.24) há uma “contradição entre o dito (legislado) e o visto (resultados): entre o que se tem propagado como a necessidade de oferta de qualidade aos futuros professores e os programas de formação continuada apresentados pelo MEC”. Como podemos observar, foram inúmeros os projetos de capacitação para gestores, docentes e para a formação educacional dos alunos. Entre eles podemos citar: *Progestão; Se liga e Gestão; Acelera Brasil; Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; ProInfantil; Pró-letramento; Entre na roda; Proinfo Integrado; Gestar II; Rede Nacional de formação continuada de Professores*. Sob esse olhar, Gatti (2008) enfatiza que,

muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços de conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos de má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa formação – posto nas discursões internacionais –, que seria o aprimoramento dos profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas. (GATTI, 2008, p.58).

Em contrapartida, a formação continuada é um requisito necessário para o desenvolvimento dos processos educativos. Considerando a formação docente em três aspectos fundamentais: o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. Nóvoa (1992, p. 25), considera, nesse sentido, que a formação seja feita não por acumulação de cursos e conhecimentos técnicos, mas como atividade constante pautada na reflexão crítica sobre as práticas de re(construção) permanente de uma identidade pessoa. É importante que se valorize, portanto, uma política de capacitação que englobe todos os aspectos da vida do professor,

de modo que promova uma efetiva transformação na vida pessoal, no trabalho profissional e no desenvolvimento da escola. Isso porque:

É preciso estabelecer um preparo que proporcione um conhecimento válido e gere uma atitude interativa e dialética que leve a valorizar a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem; a criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão; a construir um estilo rigoroso e investigativo. Aprender também a conviver com as próprias limitações e com as frustrações e condicionantes produzidos pelo entorno, já que a função docente se move em contextos sociais que, cada vez mais, refletem forças em conflito. Isso significa que as instituições ou cursos para a formação inicial deveriam ter um papel decisivo na promoção não apenas do conhecimento profissional, mas de todos os aspectos da profissão docente, comprometendo-se com o contexto e a cultura em que está se desenvolvendo (IMBERNÓN, 2010, p. 63-64).

Hodiernamente, observa-se que a formação continuada é fundamental para adequação das práticas pedagógicas à nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Apesar de contarmos com a versão elaborada recentemente, a BNCC já fora idealizada pela Constituição Federal de 1988 e pela LDBEN de 1996, em que se previa a criação de uma grade de conteúdos mínimos para formação básica, assunto que trataremos mais adiante.

2.1 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que foi construído democraticamente, pois foi elaborado em cumprimento às leis educacionais vigentes no país. É desse modo, um documento que regulamenta quais são as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas brasileiras públicas e particulares de educação básica. Nela são apresentados os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, que devem orientar a elaboração de currículos da Educação Básica brasileira, em conformidade com o que diz o Plano Nacional de Educação (PNE) criado pela Lei 13.005 de 2014.

Vale ressaltar que a construção de uma base comum é um grande avanço na questão das políticas para a educação infantil. Como fruto de diversas reivindicações no campo dos movimentos sociais, a educação infantil foi mencionada na Constituição Federal de 1988 em seu artigo 208 inciso IV, o atendimento obrigatório em creches e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos e

conquistou com a LDB n.9.394 de 1996 o lugar de primeira etapa da educação básica, ratificando políticas públicas pautadas na concepção de uma educação infantil que levasse em conta a complexidade dos sujeitos e da própria infância. Nesse contexto, inicia-se as discussões sobre o que seria uma educação pública de qualidade para todas as crianças de até 6 anos de idade. Com isso é configurado o movimento social, *Movimento Interforuns de Educação Infantil do Brasil (Mieib)*, que defendia a Educação Infantil como pública, gratuita, laica e de qualidade para todas as crianças de 0 a 6 anos. (CAMPOS, BARBOSA, 2015, p.356).

A criação de uma Base Nacional Comum para a educação básica está ancorada nos diversos documentos oficiais públicos. A saber, a Constituição Federal de 1988 onde consta no art. 210, as informações onde “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.” (BRASIL, CF/88, Art. 210). Em seguida, a LDB n.9.394 de 1996 também menciona em seu artigo 26 que os currículos da educação básica devem ter base nacional comum considerando as características locais e regionais e o contexto de cada educando. A necessidade de criação de uma base comum foi reafirmada através do atual Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 conforme descrito em sua meta 7: "fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem" definida em sua estratégia 7.1

estabelecer e implantar, mediante pactuação iinterfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local. (brasil, 2014).

Em 2014 entre os dias 19 e 23 de novembro foi realizada uma *Conferência Nacional pela Educação (Conae)*, organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE) que resultou em um documento sobre as orientações e considerações para a Educação Básica e em junho de 2015 aconteceu o I Seminário Interinstitucional que foi considerado um sinal de grande importância para o processo de elaboração da BNC. Nesse mesmo ano, no mês de dezembro aconteceu uma motivação das escolas de todo o Brasil para a discussão do documento preliminar da BNC e setembro de 2015 essa versão preliminar foi divulgada e aberta à colaboração de

professores, instituições educacionais, gestores, grupos de pesquisa, associações científicas e movimentos sociais.

Conhecimentos essenciais que possibilitarão aos estudantes das diferentes regiões do país que tenham os mesmos direitos de aprendizagem durante todo o percurso da Educação Básica.

No mês de abril de 2017, o MEC outorgou a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE) e no dia 15 de dezembro de 2017 a BNCC foi aprovada, com três votos contrários e logo em seguida no dia 20 de dezembro a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada pelo ministro da Educação, Mendonça Filho, e então foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, "que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada, obrigatoriamente, ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica." (BRASIL. 2017). Ao tratar dessas mudanças, BARBOSA; RICHTER apontam que:

Que educar a infância na contemporaneidade é o grande desafio, pois diz respeito a algo muito difícil de alcançar quando se está submetido à lógica escolar de ensino: aprender a enfrentar a imprevisibilidade das mudanças nos modos de agir e interagir com outros no mundo porque implica também estar disponível para lidar com os sonhos, em lidar, simultaneamente, com o cotidiano visível e com a ordem do invisível. (BARBOSA; RICHTER, 2013, p. 1).

Considerando os grandes desafios enfrentados pelos alunos, professores, gestores e todos os envolvidos no contexto escolar, apontando especificamente para a educação infantil, onde houve maiores mudanças, podemos dizer que a BNCC para a educação infantil preza pelos princípios éticos, políticos e estéticos, além de promover os seis grandes direitos de aprendizagem que devem ser garantidos a todas as crianças brasileiras, quais sejam: conviver, brincar, participar, explorar, comunicar e conhecer-se, sendo assim,

Colocam no centro do projeto educativo, as interações, as brincadeiras, de onde emergem as observações, os questionamentos, as investigações e outras ações das crianças articuladas com as proposições trazidas pelos professores. Cada um deles oferece às crianças a oportunidade de interagir com pessoas, com objetos, com situações, atribuindo-lhes um sentido pessoal. Os conhecimentos aí elaborados, reconhecidos pelos professores como fruto das experiências das crianças, são por elas mediados para qualificar e para aprofundar as aprendizagens feitas. (BRASIL, 2015, p. 21).

A BNCC não tira a autonomia dos professores, ela apenas norteia o caminho aonde o aluno deve chegar e o que se espera que ele aprenda, e não como o professor deve ensinar. As escolas e professores passarão a ter clareza do que os seus alunos devem aprender, podendo planejar seu trabalho considerando as características próprias do seu alunado.

A nova BNCC também não remete à educação infantil como preparatório para a educação fundamental, ela mostra o espaço da educação infantil como um espaço de experiências significativas a serem vividas e compartilhadas entre as crianças e os adultos no cotidiano educativo.

De acordo coma as (Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil) DCNEI de (2009) o que se deve levar em conta são as expressões afetivas, cognitivas, linguísticas, éticas, estéticas e socioculturais das crianças, “alguém com um modo próprio de agir, sentir e de pensar na interação com outras crianças e adultos” (BRASIL, 2015, p. 22), e de acordo com Vygotsky (1996), “é por meio das interações da criança com o adulto e com os seus pares que ocorre a diferenciação do eu e do outro e assim se configura o eu infantil.” Em seu Artigo 9º a “proposta curricular da educação infantil deve ter como eixos norteadores as interações e brincadeiras”. (BRASIL,2017, p.35). E deste modo, a BNCC para Educação Infantil:

precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar o seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano.” (BRASIL, 2017, p. 41).

Além do educar e cuidar de modo indissociável, seu currículo será organizado por meio de Campos de Experiência, que são eles: 1 - o eu, o outro e o nós; 2 - corpo, gestos e movimentos; 3 - escuta, fala, pensamento e imaginação; 4 - traços, sons, cores e imagens; 5 - espaços, tempos, quantidades, relações e transformações e por Direitos de Aprendizagem que são: conviver, brincar, participar, explorar, comunicar e conhecer-se. O maior desafio na organização curricular é a de romper com forma organizada do currículo anterior que eram feitos em área de conhecimentos e agora passa a ser por Campos de Experiência. Desse modo, a formação continuada é imprescindível para a adequação das práticas de ensino às diretrizes da nova BNCC.

2.2 BNCC E FORMAÇÃO CONTINUADA: DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES

Diante do contexto de implantação da BNCC na educação infantil, podemos afirmar que grandes mudanças serão atribuídas em todo o âmbito educacional, tendo em vista que é um processo de muitos desafios e contribuições para o desenvolvimento da educação. O MEC, em suas publicações referentes à adequação do ensino à nova Base afirma que seria realizada por intermédio da formação inicial e continuada, baseada em três dimensões: conhecimento, prática e engajamento.

Tendo em vista as demandas impostas pela Base Comum nas escolas, é essencial o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, a atualização quanto às normas da BNCC, aprimoramento dos métodos e ferramentas de ensino. Imbernón (2010, p.9) afirma que " não podemos separar a formação do contexto de trabalho", nesse sentido, não podemos deixar de lado as condições nas quais o trabalho do professor é realizado, a estrutura da instituição, a carreira profissional e suas atribuições. Além disso, a realidade dos educandos provém de um contexto histórico, político, social e econômico definidos que influem diretamente em sua natureza. Considerando esses aspectos, o autor, reitera que "o contexto condicionará as práticas formadoras, bem como sua repercussão nos professores, e, sem dúvida, na inovação e na mudança." (IMBERNÓN, 2010, p.9).

Essas mudanças requerem o engajamento de toda comunidade educacional: gestão, supervisão, coordenação, professores e colaboradores. De início, é notória a dificuldade de romper com os velhos métodos técnicos e tradicionais, para priorizar um ensino pautado em metodologias ativas e o aluno como sujeito principal do processo de aprendizagem. Para Imbernón (2009, p. 90) "ensinar sempre foi difícil, mas nos dias de hoje passou a ser ainda mais difícil", o que sugere ao professor de hoje recorrer a novas estratégias e práticas inovadoras, para acompanhar as mudanças e transformações impostas na sociedade. Para não ficar ultrapassado, o professor precisa estar se atualizando constantemente, tendo contato com novas formas de fazer e ver o ensino. Nesse sentido:

A formação continuada passa a ser um dos pré-requisitos básicos para a transformação do professor, pois é através do estudo, da pesquisa, da reflexão, do constante contato com novas concepções, proporcionado pelos programas de formação continuada, que é possível a mudança. Fica mais

difícil o professor mudar seu modo de pensar o fazer pedagógico se ele não tiver a oportunidade de vivenciar novas experiências, novas pesquisas, novas formas de ver e de pensar a escola." (CHIMENTÃO, 2009, p.3).

O Governo Federal aprovou em 2017 a Base Nacional Comum Curricular para educação básica e, em dezembro de 2018, o Ministério da Educação (MEC) entregou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a proposta de Base Nacional Comum para Formação de Professores (BNC- formação) para análise. Após um ano, a proposta transformou-se em diretriz, instituindo a BNC/formação, conforme a resolução nº2, de 20 de dezembro de 2019, do CNE/ CP com o objetivo de conhecer seus fundamentos, propósitos e possíveis avanços em relação as DCN/2015. O plano Nacional de Educação (PNE) 2014 - 2024 traz seus fundamentos em defesa da educação básica e destaca em sua meta 16 a formação de Professores, com a seguinte meta:

Formar em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos a todos(as) os(as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014, p.275).

Para Saviani (2014, p.6), o PNE (Plano Nacional de Educação) "é o principal instrumento de desenvolvimento da educação brasileira" onde o professor irá desenvolver novas habilidades e competências podendo ser comprovadas por meio de avaliação, titulação e desempenho.

Após a homologação da nova BNCC, o MEC criou o programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular, o ProBNCC estabelecido pela portaria do MEC nº 331/2018 que tinha como objetivo auxiliar estados, municípios e Distrito federal através de bolsas de formação, na elaboração e implementação dos seus currículos alinhados à BNCC. Além disso, ficou sob a responsabilidade do MEC o apoio técnico e o acompanhamento dos bolsistas durante sua formação e elaboração dos currículos, e ao CNE, seguir acompanhando cada etapa do processo de implantação da Base. (MEC, 2019).

A sociedade brasileira está em constantes desafios e tem passado, no decorrer do último século até os dias atuais, por inúmeras transformações seja sob o ponto de vista econômico, político ou social, e em todos eles a educação escolar sente os reflexos. De acordo com essas mudanças, Gatti ressalta que:

A situação social que vivenciamos contemporaneamente não pode ser deixada de lado quando se pensa educação das novas gerações: seus movimentos, diferenciações, conflitos, realizações, contradições, renovações/ inovações. De um lado porque são constitutivos das relações nas próprias redes escolares e escolas, como também das mediações construídas pelos seus professores, estudantes, gestores, funcionários e famílias. (GATTI et al, 2019, p. 16).

O cenário de mundialização, as transformações nos sistemas de desenvolvimento político, econômico, social e tecnológico provocam mudanças nos sistemas educacionais, conseqüentemente na formação dos professores, de suas competências, na forma de realizar o trabalho pedagógico, sendo necessário formar continuamente os professores para atuar e acompanhar as mudanças nesta sociedade.

A nova Base Comum aponta dez competências gerais que devem ser asseguradas aos estudantes através das aprendizagens essenciais, definidas como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana. Entre elas, a competência 2 fala sobre uma abordagem científica, de investigação, reflexão crítica, capacidade de testar hipóteses, formular e resolver problemas (inclusive tecnológicas); a competência 5 compreender e utilizar de tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, entre outras. (BRASIL, 2017, p.8-9). Essas competências e novo modelo de ensino requer uma postura muito mais ativa do professor, possibilitando o entendimento de que há que se romper com os modelos técnicos e tradicionais de ensino nas escolas, priorizando o ensino organizado em competências, habilidades, campos de experiência e etapas de aprendizagem. Sendo assim:

Para ensinar, o professor deve ser capaz de assimilar uma tradição pedagógica que se manifesta através de hábitos, rotinas e truques do ofício; deve possuir uma competência cultural oriunda da cultura comum e dos saberes cotidianos que partilha com seus alunos; deve ser capaz de argumentar e de defender um ponto de vista; deve ser capaz de se expressar com certa autenticidade, diante de seus alunos; deve ser capaz de gerir uma sala de aula de maneira estratégica a fim de atingir objetivos de aprendizagem, conservando sempre a possibilidade de negociar seu papel; deve ser capaz de identificar comportamentos e modificá-los até certo ponto. O “saber- ensinar” refere-se, portanto, a uma pluralidade de saberes (TARDIF, 2005, p. 178).

A BNCC ainda propõe o desenvolvimento integral do aluno em todos os seus aspectos, o desenvolvimento socioemocional, o uso de ferramentas tecnológicas, o que torna mais importante ainda a atualização de suas práticas de ensino.

É necessário que a escola disponha de recursos e materiais adequados para o trabalho docente, além disso, não basta dotar a escola de materiais, equipamentos sofisticados, recursos e tecnologias, é preciso formar e preparar o professor para que ele tire o melhor proveito desses recursos que estão à sua disposição. (MERCADO, 1999, p.23).

A formação docente é um processo contínuo no desenvolvimento profissional que segue ao longo da vida e que deve considerar a necessidade dos docentes e aproveitar suas experiências unidas com as teorias a fim de aperfeiçoar as práticas em sala de aula com uma 'visão sistêmica' e que também "abranja todas as políticas de formação, sustentando a formação de professores competentes no exercício profissional de seu magistério" (BRASIL, 2018, p.29). Nóvoa (2009, p. 16) entende a escola como um lugar de formar professores, como um espaço de análise partilhada de práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente. O objetivo é transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional e ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projetos educativos na escola.

É por meio de cursos, eventos, trocas de experiências e ações formativas que orientem de forma pedagógica as aprendizagens, que as formações devem ser realizadas nas instituições estaduais, municipais e particulares, sob a responsabilidade das secretarias de educação. Espera-se com isso, que o professor mediem os conteúdos e socializem conhecimento com os alunos, sempre coerentes com a proposta de currículo. De acordo com (GATTI et, al 2019, p.46) "o trabalho pedagógico é a essência das atividades escolares e, portanto, a essência do trabalho dos professores". Assim, a formação continuada é de extrema relevância e deve estar presente nas políticas educacionais para melhorar o desenvolvimento das práticas pedagógicas e do trabalho do professor ao longo de sua carreira docente. Além disso, é importante que essa formação aconteça corriqueiramente dentro das instituições de ensino, sejam elas da instância pública ou privada.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa foi elaborada com o intuito de discutir como a formação continuada contribui para a implementação da Base Nacional Comum Curricular no contexto da educação infantil. Buscamos analisar o processo de construção da Base e a necessidade do aperfeiçoamento das práticas pedagógicas de acordo com as diretrizes propostas pela BNCC. Quanto a sua natureza, trata-se de uma pesquisa teórica, pois foi discutido acerca das teorias já existentes de alguns autores.

Quanto aos objetivos, a pesquisa é exploratória, tornando o tema investigado mais explícito, a partir de uma abordagem qualitativa, cujas informações não podem ser quantificáveis; os dados e atribuição de significado se dão através do processo de pesquisa qualitativa.

O presente trabalho fundamentou-se através de abordagem bibliográfica. De acordo com Gil (2002, p. 44), “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”, com o objetivo de nos aproximarmos com o que já foi produzido e registrado sobre o assunto da nossa pesquisa, para maiores informações. Em seguida, fizemos uma revisão da literatura já existente coletando os principais autores clássicos e contemporâneos que já produziram conteúdo acerca da temática da Formação Continuada, Base Comum e Educação Infantil. Na ocasião, buscamos produzir nosso trabalho, visando à compreensão da importância da formação continuada no contexto de adequação das práticas pedagógicas nos moldes da BNCC.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A “pedra fundante” da presente pesquisa se deu pela necessidade de discutir a formação do professor, segundo a nova Base Nacional Comum Curricular, suas implicações e adequações. Sobre tais exigências do novo contexto está a formação docente, uma vez que, os novos paradigmas da educação exigem outra postura por parte do educador. A formação continuada de professor é um tema recorrente e de extrema importância na contemporaneidade, principalmente à luz da BNCC, que, por sua vez, prima pela adequação das práticas de ensino, de acordo com as novas diretrizes curriculares.

Tendo em vista as demandas impostas pela Base Comum nas escolas, constatamos ser essencial o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, a atualização quanto às normas da BNCC, bem como o aprimoramento dos métodos e ferramentas de ensino. Discutimos a formação continuada como uma etapa de extrema relevância e que deve estar presente nas políticas educacionais para melhorar o desenvolvimento das práticas pedagógicas e do trabalho do professor, ao longo de sua carreira docente.

Vimos que é necessário que a escola disponha de recursos e materiais adequados para suprir as demandas, formar e preparar o professor para que ele tire o melhor proveito desses recursos que estão à sua disposição e estar preparado para aperfeiçoar a sua prática. Essas mudanças requerem o engajamento de todos os envolvidos no contexto educacional, pois é notória a dificuldade de romper com os velhos métodos técnicos, para priorizar um ensino pautado em metodologias ativas tendo o aluno como sujeito principal do processo de aprendizagem. Para a Educação Infantil, houve maiores mudanças, a BNCC indica os princípios éticos, políticos e estéticos onde compreende os seis grandes direitos de aprendizagem que devem ser garantidos a todas as crianças brasileiras e também por meio de Campos de Experiência. Desse modo, a formação continuada é imprescindível para a adequação das práticas de ensino de acordo com as diretrizes da nova BNCC.

Pudemos entender melhor sobre as necessidades dos professores diante dessa formação, que sugere ao professor de hoje recorrer às novas estratégias e práticas educacionais, para o melhor aproveitamento da aprendizagem dos alunos em sala de aula, acompanhando as mudanças e transformações impostas pela sociedade.

Concluimos que, para não incorrer no uso de métodos ultrapassados, o professor precisa estar atualizando constantemente sua prática pedagógica, tendo contato com novas formas de fazer e ver o ensino. E assim, favorecer para o princípio maior da escola, que, segundo a LDB (9.394/96), é preparar o cidadão para melhor viver e conviver em sociedade.

REFERÊNCIAS

ANDRE, Marli. **Formação de professores: a constituição de um campo de estudo**. Educação, v.33, n.3, 174-181, 2010.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Entre Mia Couto e Michel Vandebroek: outra educação da infância por inventa. In: **Reunião Nacional da ANPED**, 36., 2013, Goiânia. Anais... Goiânia: ANPED, 2013.

BRASIL(1968); Lei n.5.540/68 de novembro de 1968. Brasília, **Diário Oficial**, n.231, de 29/11/1968.

BRASIL (1971); Lei n.5.692/71, de 11 de agosto de 1971. Brasília, **Diário Oficial** de 12/08/1971

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

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** de 20 de dezembro de 1996. Diário oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº 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.

BRASIL, Presidência da República. Lei nº 13.005, de 25 de junho. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **DOU**, Brasília, 25 de junho, 2014.

BRASIL, **Ministério da Educação**. Resolução CNE/CP nº 2, de 01 de julho. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em:
<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 1 out. 2015.

BRASIL. 2015a. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Consulta Pública. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME. Disponível em:
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf>.

BRASIL. 2015b. PORTARIA Nº 592 de 17 de junho de 2015. Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. MEC. Gabinete do Ministro. **Diário Oficial da União**, no. 114, p. 23.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2ª versão. Brasília, DF: MEC, 2016.

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

BRASIL, **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica**, 13 de dezembro. Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica. Versão Preliminar. Brasília, DF, 2018.

BRASIL, **Ministério da Educação**. Programa apoiará implementação da Base Nacional Comum Curricular pelos estados e municípios, 2019. Acesso em: 7 de Jul de 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/211-noticias/218175739/74831-programa-apoiara-implementacao-da-base-nacional-comum-curricular-pelos-estados-e-municipios?Itemid=104>.

CAMPOS, Rosânia; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. BNC e educação infantil-Quais as possibilidades? **Retratos da Escola**, v. 9, n. 17, 2016.

DUARTE, Sérgio Guerra. **Dicionário brasileiro de educação**. Antares, 1986.

GATTI, Bernardete A. Análise das polícias públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista brasileira de Educação**, v.13, n.37, p. 57-70, 2008.

GATTI, Bernardete A. et al. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.31, n.113, p.1355-1379, 2010.

GATTI, B. A. et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília, DF: Liber Livro/UNESCO, 2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Artmed Editora, 2010.

LEITE, Eliana Alves Pereira. et al. **Formação de profissionais da Educação Alguns desafios e demandas da formação inicial de professores na contemporaneidade**. Educação & Sociedade. Campinas, v.39, n.144, p.721-737, 2018.

MAGALHÃES, Lígia Karam Corrêa de; AZEVEDO, Leny Cristina Soares Souza. **Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente**. Cadernos Cedes, v.35, n.95, p.15-36, 2015.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote. 1992.

NÓVOA, A. **Imagens do futuro presente**. Lisboa, Educa, 2009.

PEDROSO, R. de J. **Perspectiva crítico reflexiva na formação continuada de professores da Educação Básica: trabalho de formação continuada realizado no município de Telêmaco- Borda-PR**. 1998. Tese de Doutorado. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, 1998.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em Educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SAVIANE, Dermeval. **História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos**. Educação, v.30, n.2, p.11-26, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**. Campinas: Autores Associados, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13 ed. Petrópolis, RJ: 2012.

VYGOTSKY, L.S (1996). **Obras escogidas IV**. Madrid. Centro de Publicaciones del MECy Vison Distribuciones.

INCLUSÃO E EXCLUSÃO SOCIAL EM TEMPOS DE PANDEMIA: RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

Danieli Correia do Nascimento Silva¹
Luciane Carneiro de Souza²

RESUMO

O presente artigo apresenta uma discussão sobre inclusão e exclusão social em tempos de pandemia, visto que esta temática aborda como problemática a relação de professor e aluno no processo de ensino aprendizagem. Possui como objetivo geral: analisar a relação professor e aluno no processo de ensino aprendizagem durante o período de pandemia da COVID-19. Para sua operacionalização, possui como objetivos específicos: identificar os desafios que os professores se depararam com a mudança do ensino presencial para o ensino remoto; apontar as estratégias utilizadas pelos professores para dar continuidade ao ensino durante a pandemia; verificar a percepção dos alunos sobre o ensino aprendizagem nesse período de isolamento social. Metodologicamente, o estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica com abordagem descritiva. Para realizá-lo, percorreram-se caminhos de textos para embasamento teórico, como em artigos, documentos, sites Google acadêmico, Sielo – os quais proporcionaram reflexões para uma melhor compreensão da temática apresentada. A pesquisa permitiu perceber os inúmeros desafios enfrentados pelos profissionais da educação nesse cenário extremamente peculiar, no qual o ensino remoto apresentou-se como alternativa viável e necessária, porém, desafiadora, pois exigiu dos professores, assim como dos alunos, diferentes ferramentas para uso, algo que não condiz com a realidade dos envolvidos, principalmente daqueles de escolas públicas de ensino. Espera-se que este estudo tenha contribuído para que se problematize a questão da exclusão social não só durante a pandemia da COVID-19, mas em todos os contextos, e possa servir de base para novas pesquisas sobre a temática, tendo em vista a sua relevância na sociedade.

Palavras-chave: Educação; Inclusão Social; Exclusão Social; Ensino Aprendizagem; COVID-19.

ABSTRACT

This paper presents a discussion on social inclusion and exclusion in times of pandemic, since this theme addresses the problem of the relationship between teacher and student in the teaching learning process. Its general objective is to analyze the relationship between teacher and student in the teaching learning process during the pandemic period of COVID-19. For its operationalization, it has as specific objectives: to identify the challenges that teachers faced with the change from face-to-face teaching to remote teaching; to point out the strategies used by teachers to give continuity to teaching during the pandemic; to verify the students'

¹ daniellys047@gmail.com

² luciane.souza@iesp.edu.br

perception of teaching learning in this period of social isolation. Methodologically, the study is characterized as a bibliographic research with a descriptive approach. To carry it out, we went through texts for theoretical foundation, such as articles, documents, Google Scholar sites, Sielo - which provided reflections for a better understanding of the theme presented. The research allowed us to realize the many challenges faced by education professionals in this extremely peculiar scenario, in which remote learning has presented itself as a viable and necessary alternative, but challenging, because it required from teachers, as well as from students, different tools for use, something that does not match the reality of those involved, especially those from public schools. It is hoped that this study has contributed to problematize the issue of social exclusion not only during the pandemic of COVID-19, but in all contexts, and may serve as a basis for further research on the subject, considering its relevance in society.

Keywords: Education; Social Inclusion; Social Exclusion; Teaching Learning; COVID-19.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta uma discussão sobre inclusão e exclusão social em tempos de pandemia da COVID-19, pesquisando sobre a relação de professor e aluno no processo de ensino aprendizagem.

Metodologicamente, o estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica com abordagem descritiva. Para realizá-lo, recorreremos a trabalhos já produzidos por alguns autores a fim de nos dar embasamento teórico. A busca ocorreu em artigos, documentos, sites como Google acadêmico, Sielo. As reflexões oriundas das leituras dos textos nos proporcionaram melhor compreensão da temática apresentada.

Notamos que a situação de isolamento social devido à pandemia da COVID-19 causou inúmeros prejuízos à humanidade, uma vez que a população mundial passou a adotar hábitos, a exemplo do uso de máscaras, intensificação do ato de lavar as mãos, distanciamento social, entre outras, para evitar a propagação do vírus.

A presença do vírus causador da COVID-19 apresentou um cenário que afetou diversos aspectos da vida social, dentre eles a educação. As escolas, por exemplo, precisaram ser fechadas e os professores, assim como os alunos, se depararam com o grande desafio de dar continuidade ao ano letivo. Porém, sabendo que a forma que estavam habituados - o ensino presencial - não seria possível, pois a contaminação pelo vírus seria algo certo - assim, novas medidas precisaram ser tomadas para que o prejuízo na educação fosse o mínimo possível. Foi então que o

ensino remoto entrou em cena e novos questionamentos surgiram, novos hábitos começaram a fazer parte da vida de todos aqueles envolvidos no processo de ensino aprendizagem: diretores, professores, pais e alunos.

Sabemos que a escola é uma instância importante para o desenvolvimento humano e social, pois uma educação de qualidade influencia diretamente no comportamento dos cidadãos e contribui para a construção de um mundo melhor. Todavia, é importante salientarmos que o Brasil apresenta inúmeros problemas sociais que impossibilita que todos os cidadãos tenham condições econômicas favoráveis para ter acesso a um ensino de qualidade. Com a situação de isolamento social, vários chefes de família ficaram desempregados e tiveram que passar o período de quarentena em casa, sem renda, e isso afetou diretamente o desenvolvimento escolar dos alunos.

Além disso, o ensino remoto requer o uso de equipamentos eletrônicos que possibilite a mediação das aulas, além de uma boa internet para viabilizar o seu acesso. Porém, sabemos que nem todos os brasileiros têm condições para isso. De acordo com Urupá (2021), uma pesquisa feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) constatou que mais de 4 milhões de estudantes brasileiros não tinham acesso à internet quando começou a pandemia.

Segundo Araújo (2020), a maioria dos alunos que não possuem internet em seus domicílios é estudante da rede pública de ensino. Isso mostra a desigualdade social dos alunos brasileiros para ter acesso ao ensino a distância.

Tendo em vista o contexto apresentado pela pandemia para os envolvidos no processo educacional, consideramos importante realizar o presente estudo para compreender como está a relação de professor e aluno no processo de ensino aprendizagem durante esse período tão conturbado e incerto que é a pandemia da COVID-19. Desse modo, o estudo é importante pela necessidade de pensarmos sobre os diversos problemas impostos pela pandemia no ambiente escolar que podem ter contribuído para inclusão e exclusão social dos alunos.

A pesquisa parte-se da hipótese de que a pandemia da COVID-19 causou graves impactos na educação, no qual professores e alunos enfrentaram e ainda enfrentam inúmeros desafios mediante o isolamento social necessário para conter o vírus e evitar a propagação. Acreditamos que problemas de exclusão social podem ocorrer devido à falta de recursos por parte das escolas que não oferecem subsídios

para garantir acesso às aulas aos alunos, e a falta de condição financeira dos alunos que os impossibilita de acompanhar as aulas síncronas e assíncronas por falta de acesso a equipamentos tecnológicos.

Quanto à inclusão, supomos que a força de vontade dos professores, assim como dos alunos, pode garantir a continuidade dos estudos, uma vez que os profissionais da educação passaram a desenvolver estratégias para atrair e envolver os alunos, motivando-os a não desistir de estudar. A educação muda o mundo e continua sendo uma porta para dias melhores.

Mediante o exposto, a pesquisa tem como objetivo geral: analisar a relação professor e aluno no processo de ensino aprendizagem durante o período de pandemia da COVID-19. Para sua operacionalização, possui como objetivos específicos: identificar os desafios que os professores se depararam com a mudança do ensino presencial para o ensino remoto; apontar as estratégias utilizadas pelos professores para dar continuidade ao ensino durante a pandemia; verificar a percepção dos alunos sobre o ensino aprendizagem nesse período de isolamento social.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A PANDEMIA DA COVID-19 E SEUS REFLEXOS NA EDUCAÇÃO

Para Werneck e Carvalho (2020), o ano de 2020 foi marcado pela presença de um vírus altamente contagioso e letal que destruiu milhões de vidas e ainda continua causando a morte da população mundial. O novo coronavírus, chamado SARS-CoV-2, causador da doença COVID-19³, surgiu inicialmente na China, no final de 2019. Após as autoridades de o país comunicar à Organização Mundial da Saúde (OMS) sobre o vírus, este foi imediatamente classificado como perigoso devido ao seu potencial de letalidade e contaminação.

Desde o início 2020 o surto da doença passou a constituir-se uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional e a OMS declara a COVID-19 como pandemia, afirma que “com isso as autoridades de diversas áreas começaram a adotar medidas de controle para tentar evitar a propagação do vírus,

³ A COVID-19 é uma doença infecto-respiratória, causada pelo coronavírus, semelhante à gripe. Por ser um vírus novo, a taxa de infecção do mesmo é alta, pois não há imunidade por adoecimento prévio ou proteção por vacina (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICA DE SAÚDE, 2020).

regulando dessa forma a vida dos indivíduos” (PEREIRA; NARDUCHI; MIRANDA, 2020, p. 221).

A pandemia alterou o modo de viver das pessoas, que tiveram que adotar novas formas de comportamento, incorporando no dia a dia o uso de máscaras, uma higienização mais cuidadosa dos espaços e alimentos, além de aumentar a vigilância e a frequência de hábitos como, por exemplo, lavar as mãos. Para os autores, “medidas de distanciamento social passou [sic] a ser necessárias para evitar a propagação do vírus, tornando essa realidade o ‘novo normal’” (DIAS; SANTOS; ABREU, 2021, p. 103).

No Brasil, a doença passou a ser realidade em fevereiro de 2020 quando o primeiro caso da doença foi registrado. Então, “a população passou a tomar os cuidados exigidos pelas autoridades competentes para tentar evitar que o país fosse palco de um trágico cenário de mortes de seus habitantes” (PEREIRA; NARDUCHI; MIRANDA, 2020, p. 221)

No entanto, para Dias, Santos e Abreu (2021), o contexto político no qual o país se encontrava era delicado e fez com que a sociedade brasileira se posicionasse sobre uma polarização de ideias, pois, enquanto uns defendiam medidas drásticas de isolamento e distanciamento social, a fim de salvar vidas, outros, apoiados por autoridades políticas do país que, atuando em defesa da economia, minimizavam os efeitos da pandemia sobre a saúde, exaltando os riscos destas medidas para o setor produtivo.

Essas divergências de opiniões não isentaram os brasileiros de um trágico cenário, no qual, até o presente momento em que este artigo está sendo escrito, mais de 500 mil pessoas já morreram vítimas da COVID-19 no país.

O Brasil destacou-se pela minimização dos potenciais riscos da COVID-19, pela descrença na comunidade científica e pela ocultação de informações em prol da prosperidade dos setores financeiros.

Como forma de conter o vírus e a propagação da doença, vacinas foram desenvolvidas e estão sendo aplicadas mundialmente. Alguns países já conseguiram imunizar seus habitantes. O Brasil, por sua vez, anda a passos curtos nesse aspecto, mas já é um avanço tendo em vista os conflitos políticos que adiaram o processo de vacinação.

O cenário da pandemia, além de dizimar vidas, também potencializou as desigualdades sociais que assolam historicamente a sociedade brasileira: “o desemprego, por exemplo, alcançou altos índices. Milhares de brasileiros ficaram sem trabalho e passaram a depender do unicamente do auxílio emergencial oferecido pelo Governo Federal” (DIAS; SANTOS; ABREU, 2021, p. 105).

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística⁴ - IBGE (2021), após um ano da pandemia, o Brasil bate recorde no número de desempregados, registrando 14,4 milhões de pessoas em busca de emprego no primeiro trimestre de 2021.

Para Dias, Santos e Abreu (2021) esse desemprego é reflexo das inúmeras medidas de isolamento que, devido à letalidade do vírus, vários estabelecimentos comerciais foram fechados, além de repartições públicas e instituições de educação, pois só os locais que ofereciam serviços essenciais foram autorizados a se manter aberto nesse período, a exemplo de postos de combustíveis, supermercados, padarias, além dos ambientes de segurança pública e os de saúde.

Sem precedentes na história, a pandemia da COVID-19 apresentou um cenário que afetou diversos aspectos da vida social. Todos os países se mobilizaram para criar, possivelmente, a maior política de isolamento social já vista na história para evitar a propagação do vírus entre a população.

De acordo com Arruda (2020), a educação, por sua vez, foi uma das instâncias que sofreu diretamente os impactos dessa doença. Após a Organização Mundial da Saúde - OMS declarar a pandemia do novo coronavírus, o Ministério da Educação estabeleceu critérios para prevenir o contágio da COVID-19 nas escolas, espaços sociais em que há maiores trocas e mobilidades de sujeitos de diferentes faixas etárias, sendo, pois, um ambiente de maior probabilidade de contaminação em massa.

Desse modo, desde o início da pandemia medidas vêm sendo tomadas no âmbito educacional para garantir a educação dos alunos, uma vez que as atividades presenciais precisaram ser interrompidas e as escolas públicas e privadas passaram a cumprir as determinações dos seus respectivos governos, suspendendo as aulas presenciais.

⁴ Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php>. Acesso em: 27 maio 2021.

Conforme aponta Corrêa et al (2020), através da portaria nº 343, de 17 de março de 2020, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) autorizou que algumas instituições de ensino substituíssem suas aulas presenciais por aulas remotas, utilizando os meios digitais enquanto durar a situação de pandemia no país.

Mediante tal cenário, professores precisaram se reinventar para continuar trabalhando de modo que os alunos (as) pudessem dar continuidade ao ano letivo. A transição do ensino presencial para o remoto foi algo inevitável e essa mudança trouxe consigo inúmeros desafios, tanto para os professores quanto para os alunos.

No entanto, podemos observar que alguns professores encontraram dificuldades de utilizar como material pedagógico as ferramentas tecnológicas com um método de ensino remoto EAD, assim “para auxiliar o processo de ensino aprendizagem foi necessário fazer uso de recursos oferecidos pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para tentar minimizar as perdas causadas no âmbito da educação pelo isolamento social” (PEREIRA; NARDUCHI; MIRANDA, 2020, p. 227).

Sabemos que o uso das tecnologias, ainda mais de forma tão repentina devido a situação da pandemia e isolamento social não é algo fácil, mesmo para aqueles que estão habituados com o ensino como é o caso dos profissionais de ensino, pois, é uma mudança na forma de trabalhar. Lidar com uma sala virtual no qual exige competências específicas para mediar o conteúdo é desafiador e os professores estão tendo que se habituar e desenvolver habilidades para dar continuidade ao ano letivo sem prejudicar o alunado.

Segundo Palácio e Takenami (2020, p. 12), essas tecnologias

[...] podem contribuir para minimizar o impacto da disseminação, permitindo um maior alcance das práticas de educação em saúde. As tecnologias da era digital têm exercido um papel fundamental na divulgação de informações pertinentes à doença, como: orientação da população sobre dados epidemiológicos, avanços e perspectivas na ciência, medidas de prevenção e controle, ajuda psicológica e especializada. Todas essas informações são amplamente divulgadas nas mídias sociais por meio de vídeos, estudos científicos, animações, simulações, aplicativos de monitoramento e informações compartilhadas em grupos de aplicativos de mensagens. A COVID-19 é a primeira grande pandemia da era das mídias sociais, o que tem promovido oportunidades para a rápida distribuição de informações em tempo real, e isso fortalece a cooperação humanitária no combate à afecção.

No entanto, ressaltamos que o acesso aos recursos tecnológicos não é algo tão simples, pois é importante considerarmos que a sociedade brasileira é palco de

diversos problemas sociais e as escolas, principalmente as públicas, refletem a desigualdade social existente em nosso país, e isso influencia na inclusão e exclusão de muitos alunos no ambiente escolar, dificultando dessa forma a efetividade da educação brasileira.

2.2 INCLUSÃO E EXCLUSÃO SOCIAL NO AMBIENTE ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA

Para Gomez (2020), a pandemia da COVID-19 apresentou vários problemas no âmbito educacional. Conforme aponta a autora, a crise financeira que vem afetando várias famílias não só brasileiras, mas de todo o mundo, tem dificultado a permanência das crianças e adolescentes nas escolas, uma vez que estas estão sendo, muitas vezes, obrigadas a trabalhar devido às dificuldades encontradas no lar para sobreviver. De acordo com a autora, as escolas fechadas podem contribuir para o casamento precoce bem como para a exploração sexual e a gravidez na adolescência.

Corrêa et al (2020) afirmam que, nesse momento de pandemia, muitos familiares se encontram em casa, tendo que conciliar/equilibrar o trabalho *home office* com a rotina doméstica, ansiedades, medos, e a educação dos filhos.

De acordo com Redig e Mascaro (2020, p. 152), a mudança de rotina afetou as famílias tanto dos alunos quanto dos professores, uma vez que foi preciso se ter outra organização para auxiliar os filhos com as aulas remotas, e, ao mesmo tempo, dar conta do trabalho. Isso para aqueles que permaneciam trabalhando de casa, pois, em muitos casos, o desemprego foi uma das consequências da pandemia.

A oportunidade de acesso ao ensino deveria ser igual para todos, porém, a permanência dos alunos nas escolas requer um trabalho coletivo. Nesse sentido Corrêa et al (2020) consideram importante que os alunos fossem ouvidos para entender em que contexto estão inseridos e quais as dificuldades que eles enfrentam, conhecendo dessa forma a sua realidade.

Segundo Gomez (2020), o sistema educacional, mesmo remoto, desconsidera a especificidade de cada indivíduo e fica focado demasiadamente no resultado, deixando de lado as habilidades individuais, potencialidades, bem-estar, autonomia, capacidade da resolução de conflitos, sendo focado apenas no conteúdo.

Para Gomez (2020), a grande quantidade de materiais que os alunos recebem para estudar em casa, durante o período que estão cursando remotamente, não é o suficiente para garantir um aprendizado efetivo, pois, a exigência de realização das tarefas não significa que o conteúdo foi compreendido pelos estudantes.

Embora as escolas, por meio das equipes que atuam nesse espaço, venham buscando dar continuidade ao ensino por meio da utilização dos recursos disponíveis, percebe-se que há muitos fatores que contribuem para a exclusão social de muitos alunos no ambiente escolar. De acordo com Corrêa et al (2020), muitos alunos não estão acompanhando os estudos remotos, síncronos e assíncronos, devido a situação crítica do isolamento social. Isso vem acarretando um prejuízo intelectual por falta de acesso.

Embora venham se esforçando para aprender se adequando às novas maneiras de ensino por meio do uso das tecnologias advindas desse mundo virtual, os alunos, principalmente de escolas públicas, se deparam com inúmeros desafios que interferem no processo de ensino-aprendizagem.

Na ótica de Corrêa et al (2020), a adesão da era digital ainda é algo distante para algumas comunidades, pois existem muitas com pouco acesso aos recursos tecnológicos, algo que favorece às desigualdades sociais, e, com isso, acaba privilegiando alguns grupos de pessoas.

Nesse sentido, os autores ressaltam que, no âmbito escolar, os alunos que são mais prejudicados são aqueles que residem no interior, tendo em vista que têm pouco acesso a aparelhos celulares modernos, assim como a computadores e demais aparelhos que podem ser usados para assistir as aulas. Além disso, destacam-se também, as poucas condições financeiras das famílias desses alunos e a falta de ponto de acesso à internet.

Os dados do IBGE mostram que 4,3 milhões de alunos brasileiros não tinham acesso à internet quando se depararam com a pandemia da COVID-19. De acordo com Urupá (2021), a maioria desses alunos, cerca de 95,9%, são de escolas da rede pública.

Segundo Araújo (2020), uma pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) também reforça a dificuldade dos alunos de instituições públicas de ensino, pois mostra que, no Brasil, seis milhões de estudantes, da pré-

escola até a pós-graduação, não têm acesso à internet banda larga em suas casas, impossibilitando-os de participar das aulas na modalidade EAD. Portanto, todos esses dados reforçam a desigualdade no ensino a distância entre estudantes da rede pública e privada segundo o IBGE.

De acordo com Palácio e Takenami (2020), as pessoas, com a facilidade de acesso às informações, passaram a ter maior autonomia e serem mais ativos na busca pelo conhecimento. No entanto, sabendo que o Brasil possui uma diversidade demográfica e cultural, nota-se que o acesso à internet, para viabilizar essa busca pelo conhecimento, não é algo que é possível à toda sua população.

Para Oliveira (2007), os alunos têm muitas dificuldades em trabalhar com as novas tecnologias, pois alguns não têm acesso a elas e, em alguns casos, o acesso não é o suficiente, pois falta o conhecimento para lidar com as máquinas. Isso faz com que o ensino seja comprometido devido à inclusão de uns e exclusão de outros.

Para Redig e Mascaro (2020), o ensino online pode não ser uma forma de ensino eficaz, pois esta modalidade requer, por exemplo, uma conexão de internet boa, que suporte o uso de áudio e vídeo simultaneamente.

Além disso, embora os alunos estejam em suas casas, a falta de recursos como impressoras para impressão das atividades também constitui uma barreira para efetividade do ensino. O ambiente precisa ser adequado para que o aluno tenha a atenção devida para aprender os conteúdos.

É importante destacar que os alunos não escolheram o ensino remoto e, dessa forma, eles não são obrigados a ter habilidades para manusear tais recursos, uma vez que eles não possuem aparato para tanto.

Segundo Redig e Mascaro (2020), percebe-se que a pandemia apresentou uma situação atípica de escolarização, na qual não só as famílias e professores ficaram inseguros e ansiosos, mas os próprios alunos passaram a apresentar questionamentos em relação ao processo de ensino.

Na visão de Gomez (2020), não existe um método totalmente eficaz, que atenda à totalidade dos alunos, porém, o acesso à educação é algo que deve ser preservado. De acordo com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o acesso à educação básica obrigatória é gratuito e direito de todos. Desse modo, qualquer cidadão, grupo de cidadãos, organização sindical, associação comunitária, entidade de classe ou outra

legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, pode acionar o poder público para exigi-lo (BRASIL, 1996).

Corroborar-se com o pensamento de Redig e Mascaro (2020) sobre a necessidade de as escolas trabalharem numa perspectiva inclusiva, atendendo os estudantes de forma que todos sejam beneficiados com o ensino. Segundo as autoras, as escolas precisam “[...] estar estruturadas para trabalhar com uma pedagogia comprometida com o processo de ensino e aprendizagem, reconhecendo as especificidades dos alunos para que a inclusão escolar de fato aconteça” (REDIG; MASCARO, 2020, p. 149).

Baseando-se nas considerações de Redig e Mascaro (2020), ressalta-se a importância de os membros das escolas planejarem o ensino de conteúdos de forma direcionada, evitando um planejamento único para toda a turma. É preciso ter a preocupação de incluir os recursos e as estratégias, considerando as necessidades específicas de alguns alunos, de forma que estes possam acessar e elaborar conceitualmente o que foi proposto. Como exemplo, as autoras citam os casos de alunos com deficiência auditiva, intelectual, limitação motora, entre outras limitações.

De acordo com as orientações do Ministério da Educação Brasil (2020), as atividades escolares ministradas no modo remoto devem contemplar estudantes com algum tipo de deficiência, com transtorno de espectro autista e grandes habilidades, ou seja, alunos superdotados. Para tanto, faz-se necessário a adoção de medidas de acessibilidade organizadas e regulamentadas pelos estados e municípios.

O MEC recomenda que as atividades de ensino devem ser aplicadas alinhadas a um atendimento educacional especializado, no qual conte com o apoio e a parceria de professores e profissionais especializados, a fim de que desempenhem suas funções adequando os materiais disponíveis para garantir o ensino para todos os alunos: “deve ser responsabilidade dos profissionais especializados orientar e dar o apoio necessário aos pais e responsáveis por esse tipo de aluno” (BRASIL, 2020, p.3).

Assim, o MEC (2020) afirma que para garantir a efetividade do ensino para todos os alunos, a escola precisa contar com o suporte dos profissionais do atendimento educacional especializado na elaboração plano de estudos

individualizados, de modo a atender as especificidades de cada aluno. Para tanto, a colaboração da família é fundamental nesse processo.

Dessa forma, é necessário pensar em estratégias de ensino durante o período de pandemia para todos os alunos, pois isso vai contribuir para uma educação mais inclusiva, atendendo as necessidades de todos.

Diante do exposto, objetiva-se neste estudo refletir sobre a inclusão e exclusão social em tempos de pandemia da COVID-19 com olhar direcionado para a relação professor e aluno no processo de ensino aprendizagem.

3 METODOLOGIA

O presente artigo é apresentado como uma pesquisa bibliográfica, tendo como abordagem descritiva, pois assim, teremos características do nosso objeto de estudo, resultado inquietações na pesquisadora. Para realizá-lo, precisamos percorrer caminhos de textos escritos por alguns autores dando embasamento teórico, como em artigos, documentos, sites como Google acadêmico, Sielo, reflexões que nos proporcionassem melhor compreensão da temática apresentada.

Conforme ressalta Fonseca (2002) uma pesquisa científica é resultante de uma série de questionamentos que requer um exame minucioso por parte do pesquisador. Sua realização objetiva resolver um determinado problema através de procedimentos científicos.

Desse modo, o presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, com abordagem descritiva. A pesquisa bibliográfica, de acordo com Gil (2008), é realizada a partir de materiais já elaborados, a exemplo de livros e artigos científicos.

O objetivo desse tipo de pesquisa, segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 54) são consistentes na “[...] colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa”.

Nesse sentido, buscou-se na literatura materiais que abordassem sobre a relação professor e aluno no processo de ensino aprendizagem durante esse período de pandemia da COVID-19.

Segundo Prodanov e Freitas (2013), à pesquisa descritiva, esta é responsável por descrever as características de uma determinada população ou fenômeno, ou até mesmo o estabelecimento de relações entre variáveis,

A coleta de dados ocorreu durante o primeiro semestre de 2021 por meio de buscas em sites eletrônicos, mais especificamente artigos científicos nos proporcionaram reflexões à cerca o que abordassem sobre a temática analisada neste estudo.

Para Liakopoulos (2015), o processo de análise se deu em meio de uma análise argumentativa que nos possibilita formular proposições e fundamentá-las no sentido de validar o fenômeno ou situação investigada. Mediante o exposto, apresenta-se a seguir os resultados da pesquisa.

Portanto o artigo apresentado nos trouxe importância que a relação professor-aluno foi bastante afetada com a chegada do vírus da COVID – 19, causado a exclusão social de muitos sujeitos que não poderiam ter acesso às tecnologias, ou seja, aos meios virtuais para terem acesso aulas remotas no sistema educacional. Assim, o estudo possibilitou a autora compreender toda falta de estrutura no universo escolar para que os alunos fossem incluídos e não excluído em seu universo social e educacional.

4 RESULTADO E DISCUSSÃO

O presente artigo aborda uma reflexão sobre a relação professor e aluno no processo de ensino aprendizagem, pois, a pandemia da COVID-19 nos apresenta um momento de quebra de paradigmas em diversos aspectos da vida social. Certamente afetou comportamentos, foram modificadas rotinas alteradas, e, desafios impostos a todos, independentemente de classe social, raça etnia, grau de escolaridade.

Na educação houve mudanças antes inimagináveis que ressignificou a forma de ensino aprendizagem, necessitando da colaboração de gestores, professores, pais e alunos para tentar dar continuidade ao ensino com o mínimo de prejuízo possível. Segundo Libâneo (1994, p. 29), "o processo de ensino é uma atividade conjunta de professores e alunos", e neste cenário de pandemia, essa união nunca foi tão necessária.

No contexto da pandemia, duas situações foram bastante demarcadas: de um lado as orientações da OMS recomendando o isolamento social como medida de contenção do vírus; do outro a escola como entidade responsável por promover o ensino por meio da interação presencial entre professores e alunos.

Duas situações contraditórias que precisaram se aliar para evitar que os alunos se contaminassem nesse espaço, ao mesmo tempo em que foi necessário encontrar uma forma de continuar o ano letivo de modo que as aulas não fossem interrompidas. Foi então que o ensino remoto se apresentou como solução para tal problema.

A partir desse contexto, o presente artigo analisou a relação professor-aluno no processo de ensino aprendizagem durante o período de pandemia da COVID-19, por meio de estudos já realizados sobre a temática. Para tanto, buscamos, inicialmente, identificar os desafios que os professores se depararam com a mudança do ensino presencial para o ensino remoto.

Silva e Silva (2021) destacam que para os professores o processo de adaptação ao ensino remoto foi algo muito difícil, uma vez que não se capacitaram para o uso das tecnologias, algo necessário no contexto atual; além disso, ressaltam que já tinham dificuldades com o manuseio destas ferramentas antes da pandemia. Tudo isso causa um estresse elevado nesses profissionais que, além de se adaptarem às tecnologias, também precisaram levar para suas casas a rotina de trabalho que antes se dava nas escolas.

Segundo Silva e Silva (2021), no que tange ao aspecto físico e psicológico, os professores relataram ter percebido distúrbios na alimentação, no sono, dificuldades no estabelecimento de horários e rotinas. Na questão financeira, os professores destacam que muitos pais e familiares dos estudantes perderam seus empregos, assim como os professores de escolas privadas que perderam suas vagas devido à falta de condições das escolas para manter o pagamento do corpo docente.

Na pesquisa de Diniz et al (2020), os autores relatam que os professores enfrentaram entraves na mudança do ensino presencial para o remoto como, por exemplo, a falta de apoio dos pais dos estudantes no acompanhamento das aulas, a falta de acesso às ferramentas tecnológicas por parte dos alunos, o despreparo dos professores para criação de metodologias usando recursos tecnológicos, a falta de atenção das crianças durante as aulas, o excesso de trabalho dos professores, e a baixa escolaridade dos pais que dificulta e, muitas vezes, desmotiva os filhos a estudar.

Portanto, percebe-se que há muitos fatores que influenciam negativamente no processo de ensino durante a pandemia da COVID-19 e estes se caracterizam como desafios para todos os envolvidos no âmbito escolar. Nesse contexto, nota-se que a

questão da exclusão social é evidenciada nesse período de pandemia, pois o acesso aos recursos tecnológicos necessários para dar continuidade ao ensino não contempla a todos, tanto professores quanto alunos.

Xavier (2020) constatou que os professores fazem uso de plataformas de aprendizagem, redes sociais e aplicativos, no qual se destacam o Google Classroom ou Google Sala de Aula, WhatsApp, Google Meet, Youtube e Facebook. A autora notou que durante a pandemia houve aumento no uso de avaliação online, livros digitais, redes sociais. Dessa forma, percebe-se que as metodologias de ensino é um paliativo para evitar a perda literal do ano letivo, mas não garante a efetividade do ensino.

No tocante às percepções dos alunos sobre o ensino aprendizagem nesse período de isolamento social, recorreremos ao estudo de Silva e Silva (2021), que constataram que “dificuldade” é a palavra que se destaca entre os alunos neste momento.

Se para os professores há uma sobrecarga, para os alunos há mais ainda, uma vez que estes não possuem maturidade para entender esse momento, convivem com os conflitos em casa, com a possível presença de um familiar que adoeceu com o COVID-19 ou mesmo o medo e a incerteza pelo futuro, pelas cobranças que lhes são impostas. (SILVA; SILVA, 2021, p. 10)

Os autores destacam que foram muitas as dificuldades encontradas para adaptação dos alunos ao ensino remoto, dentre elas, se destacam a limitação no acesso à internet, a dificuldade de concentração dos alunos durante a realização das atividades escolares, a desmotivação de uma parcela de alunos.

De acordo com Linhares e Enumo (2020), o período de isolamento social privou as crianças de atividades interativas na qual o relacionamento com os pares é extremamente necessário para o processo de socialização. Essa interação viabiliza aprendizados significativos para o seu desenvolvimento enquanto ser crítico e participativo na sociedade.

Além disso, é válido considerar que nesse contexto os alunos estão em casa, tentando conciliar o estudo com os conflitos existentes no âmbito familiar, como por exemplo, uma possível presença de familiares adoecidos pela COVID-19, com o medo e a incerteza do futuro, tendo que lidar com as cobranças do momento. Isso dificulta substancialmente o processo de aprendizado por parte dos alunos.

Diante do que foi apresentado, nota-se a importância que a escola possui na vida dos alunos, pois tem a capacidade de interferir e influenciar no convívio social e no aprendizado efetivo, uma vez que a presença do professor enquanto mediador das atividades em sala de aula é fundamental. Para tanto, se faz necessário que haja planejamento de ações que minimizem os impactos emocionais causados por esse período que estamos vivenciando.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo possibilitou a reflexão da autora sobre as questões referentes à inclusão e à exclusão social no âmbito escolar durante o período de isolamento social imposto pela pandemia da COVID-19, na qual foi possível analisar a relação de professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem.

A pesquisa permitiu perceber os inúmeros desafios enfrentados pelos profissionais da educação nesse cenário extremamente peculiar, no qual o ensino remoto apresentou-se como alternativa viável e necessária, porém, desafiadora, pois exigiu dos professores, assim como dos alunos, de ferramentas tecnológicas para uso, algo que não condiz com a realidade dos envolvidos, principalmente daqueles de escolas públicas de ensino. Isso é algo que contribui para exclusão social de muitos. Além disso, a falta de preparo dos professores foi fator que dificultou a prática do ensino.

Reconhecemos que a inserção das tecnologias na educação é primordial, pois abre um leque de possibilidades para mediação do ensino, porém, é preciso que os professores se habilitem para usar os recursos tecnológicos em prol da educação: ou seja, precisam ter formação direcionada para isso, aumentando assim seu leque de competências. Algo que a situação emergente de pandemia não os permitiu, mas que pode ser vista como um aviso de mudança de cenário, à qual precisa se adequar para manter-se no meio digital exigido na sociedade pós-pandemia.

Ficou evidente que as escolas públicas não estão preparadas para inserir o ensino remoto em sua modalidade de ensino, pois possui inúmeras limitações. Para mudar a realidade dessas instituições se faz necessário um olhar mais cuidadoso por parte do poder público, sendo, pois, necessário direcionar políticas públicas para

inclusão digital, de modo que a educação seja democratizada e todos a tenham acesso.

Destarte, ressaltamos a importância desse estudo para mostrar a importância da inclusão social no âmbito escolar e a realidade da educação em tempos de pandemia, algo refletido nos profissionais que atuam nesse meio, assim como nos alunos que enfrentam esse desafio de continuar estudando com as limitações impostas.

Desse modo, esperamos que este estudo tenha contribuído para que possamos problematizar a questão da exclusão social não só durante a pandemia da COVID-19, mas em todos os contextos, e possa servir de base para novas pesquisas sobre a temática, tendo em vista a sua relevância na sociedade.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ana Lúcia. Cerca de seis milhões de alunos brasileiros não têm acesso à internet. **EU Estudante**, Online, p. [s.p], 3 set. 2020. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/educacao-basica/2020/09/4873174-cerca-de-seis-milhoes-de-alunos-brasileiros-nao-tem-acesso-a-internet.html>. Acesso em: 7 jul. 2021.

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede-Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: 14 mai. 2021.

BRASIL. **Diretrizes para orientar escolas da educação básica e instituições de ensino superior durante a pandemia do coronavírus**. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/89051-cne-aprova-diretrizes-para-escolas-durante-a-pandemia?Itemid=164>. Acesso em: 03 jul. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, Brasília, 1996.

CORRÊA, J. B. *et al.* Um estudo de caso: a exclusão dos alunos do ensino médio em tempos de pandemia e seus entraves. **Revista Philologus**, Ano 26, n. 78, Supl. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez. 2020. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/rph/ANO26/78supl/253.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2021.

DIAS, A. A.; SANTOS, I. S.; DE ABREU, A. R. P. Crianças com transtorno do espectro autista em tempos de pandemia: contextos de inclusão/exclusão na educação infantil. **Zero-a-Seis**, v. 23, n. Especial, p. 101-124, 2021. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/79005>. Acesso em: 10 mai. 2021.

DINIZ, L. T. S. *et al.* Percepção de professores sobre o processo de ensino e aprendizagem em tempos de pandemia. *In: Congresso Nacional de Educação. 7., Maceió. Anais [...]*, Maceió, p. 1-9, 2020.

FERREIRA, J. Z.; HIRATA, K. Y.; DIAS, R. F. Percepção de responsáveis e alunos do ensino fundamental de Bambuí-MG em relação aos estudos não presenciais em período de distanciamento social no Brasil. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 11, p. e98491110666-e98491110666, 2020.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LINHARES, M. B. M.; ENUMO, S. R. F. **Reflexões baseadas na Psicologia sobre efeitos da pandemia COVID-19 no desenvolvimento infantil**. Estudos de Psicologia, Campinas, v. 37, 2020.

GOMEZ, F. Comentando o cenário atual da educação brasileira em meio à pandemia. **IPÊ ROXO**, v. 2, n. 1, 2020. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/iperoxo/article/view/5442>. Acesso em: 7 jun. 2021.

LIAKOPOULOS, M. Análise argumentativa. *In: BAUER, M. W. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001. 80 p.

OLIVEIRA, I. B. de. **Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA**. Educar, n. 29, Curitiba, 2007.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICA DE SAÚDE. Organização Mundial de Saúde. COVID-19 (doença causada pelo novo coronavírus). **Folha Informativa**, 6 abr. 2020. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875. Acesso em: 12 jul. 2020.

PALÁCIO, M. A. V.; TAKENAMI, I. Em tempos de pandemia pela COVID-19: o desafio para a educação em saúde. **Vigilância Sanitária em Debate: Sociedade, Ciência & Tecnologia (Health Surveillance under Debate: Society, Science & Technology)** – Visa em Debate, v. 8, n. 2, p. 10-15, 2020. Disponível em: <https://visaemdebate.incqs.fiocruz.br/index.php/visaemdebate/article/view/1530>. Acesso em: 01 jun. 2021.

PEREIRA, A. J.; NARDUCHI, F.; MIRANDA, M. G. Biopolítica e Educação: os impactos da pandemia do covid-19 nas escolas públicas. **Revista Augustus**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 51, p. 219-236, 2020. Disponível em: <https://sagaweb.unisuam.edu.br/index.php/revistaaugustus/article/view/554>. Acesso em: 20 mar. 2021.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

REDIG, A. G.; MASCARO, C. A. A. C. A exclusão e seus desdobramentos oriundo de uma pandemia: reflexões a partir do movimento por uma escola inclusiva para estudantes com deficiência. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 6, n. especial, p. 139-156, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/51349/0>. Acesso em: 7 jul. 2021.

SILVA, M. J. S.; SILVA, R. M. **Educação e ensino remoto em tempos de pandemia: desafios e desencontros**. E-book: Educação como (re)Existência: mudanças, conscientização e conhecimentos - Volume 03. Campina Grande: Realize Editora, 2021. p. 827-841. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/74287>. Acesso em: 27 jul. 2021.

VIEIRA, M. F.; SILVA, C. M. S. A Educação no contexto da pandemia de COVID-19: uma revisão sistemática de literatura. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 28, p. 1013-1031, 2020.

URUPÁ, Marcos. IBGE mostra que 4,3 milhões de estudantes entraram na pandemia sem acesso à Internet. **Teletime, Online**, p. [s.p], 14 abr. 2021. Disponível em: <https://teletime.com.br/14/04/2021/ibge-mostra-que-43-milhoes-de-estudantes-entraram-na-pandemia-sem-acesso-a-internet/>. Acesso em: 7 jul. 2021.

WERNECK, G. L.; CARVALHO, M. S. A pandemia de COVID-19 no Brasil: crônica de uma crise sanitária anunciada. **Cad. Saúde Pública**, v. 36, n. 5, 2020. Disponível em: <https://blog.scielo.org/wp-content/uploads/2020/05/1678-4464-csp-36-05-e00068820.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2021.

XAVIER, A. C. A. **Análise sobre o uso de tecnologia por docentes do ensino básico de São Paulo em tempos de pandemia por COVID-19**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Tecnologia, Comunicação e Técnicas de Ensino) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

O BRINCAR BASEADO EM TEORIAS DE PENSADORES CONTEMPORÂNEOS E SUA IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Jessyca Lúcia da Silva
Joseane da Silva de Oliveira
Rita Kássia Justino França
Maria Aparecida Fernandes Medeiros

RESUMO

Este artigo aborda concepções de teóricos sobre a importância do brincar na educação infantil, o que contribui para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Trata-se de pensamentos e perspectivas que teóricos como Piaget (1896-1980), Vygotsky (1896-1934), Wallon (1879-1962) e Montessori (1870-1952) evidenciam o brincar, como um meio essencial na prática pedagógica e no processo de desenvolvimento de aprendizagem das crianças. Foram abordados conceitos dos termos jogos e brincadeiras de acordo com uma concepção de Kishimoto (2017), citando o papel fundamental que os jogos vêm assumindo no contexto escolar, os quais estão associados a ludicidade. O tema tem como eixo central a essencialidade do brincar para o desenvolvimento na educação infantil abordando, a concepção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil, ressaltando o direito brincar. Além disso, no decorrer do artigo também é ressaltado o que as Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) aborda sobre a etapa do ensino infantil. Após os argumentos explanados, pode-se perceber a indispensabilidade do brincar aprimorando as habilidades cognitivas, emocionais e sociais durante o desenvolvimento educacional da criança.

Palavras-chave: Brincar. Educação Infantil. Aprendizagem. Desenvolvimento.

ABSTRACT

This article addresses theorists' conceptions about the importance of playing in early childhood education, which contributes to cognitive, emotional and social development. These are thoughts and perspectives that theorists such as Piaget (1896-1980), Vygotsky (1896-1934), Wallon (1879-1962) and Montessori (1870-1952) highlight playing as an essential means in pedagogical practice and in the process of children's learning development. Concepts of the terms games and play were approached according to a conception by Kishimoto (2017), citing the fundamental role that games have taken on in the school context, which are associated with playfulness. The theme has as its central axis the essentiality of playing for the development of early childhood education, addressing the concept of the Common National Curriculum Base (BNCC), which establishes six learning and development rights in early childhood education, emphasizing the right to play. In addition, throughout the article it is also highlighted what the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB) addresses about the stage of early childhood education. After the arguments explained, the indispensability of playing can be seen, improving cognitive, emotional and social skills during the child's educational development.

Keywords: Play. Child education. Learning. Development.

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo apresentaremos o brincar na infância como um ato fundamental para o desenvolvimento da criança, onde auxilia na amplificação de habilidades físicas, cognitivas e emocionais. Apesar da visão de a sociedade ter uma concepção do brincar ser apenas um divertimento, ou passatempo, as brincadeiras vão além dessa perspectiva, pois o brincar na educação infantil favorece a criança no seu desenvolvimento, despertando a sua competitividade e autonomia. Sendo assim, a finalidade desse trabalho, é apresentar a essencialidade desse método lúdico durante o processo de aprendizagem do aluno, favorecendo ao discente, capacidades importantes para seu progresso educacional e proporcionando aos profissionais da educação infantil uma visão ampla sobre esse método imprescindível, que contribui no desdobramento educacional do aluno.

Pretende-se ao longo do artigo salientar a importância do brincar baseado em teorias de pensadores contemporâneos como Piaget, Vygotsky, Wallon e Maria Montessori que apresentam perspectivas essenciais a respeito de brincadeiras e jogos como um ato indispensável para o desenvolvimento na educação infantil.

Piaget, por sua vez, contribuiu por meio de sua teoria do desenvolvimento cognitivo, buscando compreender a origem do conhecimento humano e salientando a importância das brincadeiras durante todo processo. Vygotsky que considerou a importância dos jogos como um método preciso para o desenvolvimento educativo da criança.

Segundo ROCHA (2014) Wallon em sua teoria diz que o desenvolvimento do homem deve ser ressaltado nas diversas áreas funcionais que partilha na atividade infantil. Com isso, o desenvolver acontecerá tanto no âmbito físico, como também no âmbito social, os quais são dois elementos fundamentais para a estruturação da personalidade.

De acordo com SILVA et al. (2019) Maria Montessori em sua teoria transformou as direções o método tradicional de ensino por volta de 1907 em um projeto social italiano que tinha como propósito primordial as atividades motoras e sensoriais da criança, em um exercício individual que engloba também questões de socialização.

No decorrer deste trabalho também ressaltaremos as perspectivas e realidades de dois documentos fundamentais para educação, os quais são: A base nacional comum curricular nomeada por BNCC (que apresentam um conjunto de aprendizagens essenciais para educação básica), e a LDB, Leis de Diretrizes de Bases da Educação o qual apresenta leis que se refere à educação. No entanto, levando em consideração as práticas pedagógicas e as competências gerais da educação básica segundo a BNCC, no transcorrer deste artigo veremos que a Base Nacional Comum Curricular, propõe seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que se comprometem a assegurar na educação infantil, eles são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Portanto, iremos destacar o direito do brincar e a sua essencialidade como elemento e direito fundamental. Além disso, veremos ainda, que de acordo com BNCC, a LDB após ser promulgada em 1996, (art. 29 da Lei nº 12.796, de 2013) diz que a educação infantil passou a ser integrante da educação básica colocando-se no mesmo nível o ensino fundamental e ensino médio.

2 A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO, EMOCIONAL E SOCIAL

Atualmente, as crianças não apreciam mais sua infância como outrora. Conforme o tempo passou a tecnologia avançou e hoje temos crianças mais conectadas do que as aproveitam de fato, sua fase infantil. Todavia, sabemos que o brincar é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social, pois através das brincadeiras a mesma amplia o processo de adquirir conhecimento, como o raciocínio e criatividade.

Em concordância com Santos (2016) o ato de brincar na educação infantil é um meio importante para a criança, pois mediante as brincadeiras a mesma produz seu próprio mundo. Sendo assim, é importante valorizar esta fase e trazer de volta esse elemento significativo para o desenvolvimento da criança. Destacando sua importância e ressaltando que é um direito, visto que, segundo a Constituição Federal Brasileira de 1988 no Art. 227, destaca que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária,

além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. SENADO. LEG. BR,(2010).

Com isso, podemos afirmar que tais direitos devem ser considerados pela família, pela sociedade e pelo Estado.

A fase do brincar é uma oportunidade para que a criança amplie sua perspectiva do mundo ao seu redor, é uma forma de vivenciar o meio em que vive. Portanto, por intermédio das brincadeiras, a uma experimentação do mundo, em relacionamentos sociais que constrói sua autonomia estruturando seus sentimentos e emoções.

Conforme Lopes (2021) cita que por meio dos jogos, a criança entende o mundo ao seu redor, compreende regras e aprimora habilidades físicas, como: correr, pular, ganhar e perder. Sendo assim, as brincadeiras aperfeiçoam as aprendizagens da linguagem e as habilidades motoras. O brincar em grupo, por sua vez, propicia ensinamentos como de compartilhar, cooperar, liderar, competir e obedecer às regras que a brincadeira propõe. Tudo isso faz com que a criança expresse seus sentimentos e emoções desenvolvendo-se emocionalmente, cognitivamente e socialmente.

2.1 PIAGET E SUAS CONCEPÇÕES

Jean Willian Fritz Piaget, mais conhecido como Jean Piaget, nascido em Neuchâtel, na Suíça em 9 de agosto de 1896. Foi psicólogo, biólogo e filósofo; um homem que deixou um legado importante, através de seu trabalho e pela forma que apresentou os processos do desenvolvimento infantil. Jean Piaget estudou na universidade de Neuchâtel, onde começou a cursar Biologia e Filosofia, e em 1918, ainda aos 22 anos de idade recebeu seu doutorado em biologia (MENDES, 2011).

Mendes (2011) relata que Piaget aprofundou-se no estudo da psicologia, exercendo na área de epistemologia e cognitivista chegando a lecionar nos anos de 1929 a 1954 no curso de psicologia na Universidade de Genebra, o qual seu objetivo principal de sua teoria baseava-se em dedicar-se seus estudos nos processos de desenvolvimento cognitivo do indivíduo, especialmente da criança.

Márcio Ferrari enfatiza que:

Ele nunca atuou como pedagogo. Antes de mais nada, Piaget foi biólogo e dedicou a vida a submeter à observação científica rigorosa o processo de aquisição de conhecimento pelo ser humano, particularmente a criança. FERRARI (2008).

A partir de seus estudos ele sempre frisou que não era um método a ser utilizado, pois como citado acima, ele não lecionou como pedagogo, mas observou estritamente o desenvolvimento infantil criando um âmbito de averiguação. Sendo assim, inovou a maneira de encarar o ensino da educação de crianças, ao mostrar que elas não pensam como os adultos, e constrói o seu próprio aprendizado, e foi um dos homens mais influentes no campo da educação, no século XX, apesar de nunca atuar na pedagogia.

Durante os trabalhos de pesquisa, o suíço, ao longo de sua vida acadêmica, obteve ideias de educação e do uso de técnicas ágeis que tornassem os alunos protagonistas de suas aprendizagens, tendo sido investigada em diferentes níveis da educação escolar.

2.1.1 Estágios Do Desenvolvimento De Piaget E Suas Contribuições Para Educação Infantil

Segundo NUNES (2013), Piaget, antes de tudo, atentou para o desenvolvimento dos seus filhos, inter-relacionando e assinalando suas respostas. Sendo que ele foi o primeiro a analisar de forma sistemática a percepção e o raciocínio infantil e invés de apontar as limitações no pensamento infantil ao parangonar com o pensamento adulto, Piaget centralizou a sua atenção nas peculiaridades do pensamento da criança, enfatizando sua tese mais sobre no que elas possuíam do que sobre o que lhe falta. Sendo assim, Nunes (2013) ainda relata que esta perspectiva certifica as distinções entre o raciocínio das crianças e dos adultos de forma positiva sendo mais qualitativa do que quantitativa.

Diante de seus estudos, Piaget, constatou que o pensamento de uma criança se diferencia de um adulto, com isso, entende-se que a forma de educar deve ser especificamente direcionada a esse período. Diante disso, seus estudos e suas contribuições ocasionou uma reforma da pedagogia tradicional, que segundo Mendes (2011), posteriormente acreditava-se que a criança não possuía conhecimentos ou saberes, mas que elas adquiriam apenas quando era aplicado pelo professor. Diante disso, Piaget contribuiu para educação infantil de forma que

ênfatizou em suas obras as brincadeiras, considerando a importância do brincar durante o processo de desenvolvimento. Ele destaca que o jogo simbólico é um elemento fundamental no raciocínio da criança, pois a mesma possui a capacidade fundamental de simbolizar situações individuais cognitivamente e afetivamente (NUNES, 2013).

Dessa forma, conforme Nunes (2013) elucida que se compreende a essencialidade do jogo simbólico para o pensamento, pois, por intermédio de sua imaginação a criança se torna apta de representar particularmente objetos e acontecimentos ocorridos, e por sua vez, contribuindo para construção do pensamento.

Com isso, além de dedicar seus estudos nos processos de educação infantil, Piaget designou quatro estágios do desenvolvimento cognitivo da criança, sendo que cada um deles, com suas características e etapas de comportamentos típicos de uma criança. Esses quatro estágios foram nomeados por Piaget como: Sensório motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal.

Sensório-motor, este período acontece entre as crianças de 0 a 2 anos de idade, onde a mesma começa o período de sucção, como também apalpar, arremessar, balancear e morder, agindo de forma em que sua mente ainda está abstraída aos princípios e regras da lógica. Com isso, ao passar do tempo o período sensório-motor vai mudando e a criança vai descativando-se da fase em que se encontra, de forma que se modifica radicalmente, sobressaindo uma nova fase, que de antemão possibilita adequa-se ao meio.

O Estágio Pré-operatório acontece durante 2 a 6 anos de idade. Segundo Nunes (2013) Esta etapa é notada pela linguagem oral. Tendo em vista que, com base nesse desenvolvimento a criança obtém a prática representativa e habilidade de utilizar símbolos e signos para simbolizar objetos, ou seja, a criança apresenta ideias pré-existentes sobre algo.

De acordo com a publicação do psicólogo da Sanar saúde (2019), esta etapa do desenvolvimento cognitivo da criança é composta por duas fases que evidenciam particularidades próprias, estas duas fases são: pré-conceitual (composta pelo animismo, realismo, artificialismo e egocentrismo) e o pensamento intuitivo (composta pela centração, raciocínio transdutivo, dificuldade de transformação, sincretismo e dificuldade de classificação). (SAUDE, 2019).

O Operatório Concreto acontece entre 7 a 12 anos de idade, onde a criança desenvolve seu pensamento, tornando menos egocêntrico.

Segundo Nunes (2013) durante este período há uma capacidade de desenvolver um conhecimento mais adaptável com o mundo ao seu redor. Pois, o pensamento passa se fundamentar mais um raciocínio concreto do que na percepção, ou seja, com o retrocesso do egocentrismo, a criança compreende que as pessoas possuem ideias, concepções, sensações e dispensabilidades diferentes dos seus.

O Operacional Formal é a fase, a qual acontece a partir dos 12 anos, há um imenso desenvolvimento intelectual. O jovem tem a capacidade de executar operações mentais, através de objetos concretos e símbolos (NUNES, 2013).

3 JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo o portal (2020) relata que os surgimentos dos jogos aconteceram no século XVI, através de algumas buscas realizadas. Sendo assim, conforme (Apud Kishimoto 1993) afirma que a história de jogos no país que residimos teve influência dos europeus e dos índios nas recreações das crianças brasileiras. Conforme o Portal (2020), é possível afirmar que:

Os jogos e brincadeiras presente na cultura portuguesa, africana e indígena, acabaram difundindo na cultura lúdica brasileira. Esta cultura lúdica é formada, entre outras coisas, por jogos geracionais e costumes lúdico. Apud Alves (2019)

Dessa forma, entende-se que a propagação dos jogos e brincadeiras em outras regiões ou países, se espalharam pela cultura brasileira. Podemos dizer que ambos foram passando de pais para filhos, e conforme o autor cita (a cultura lúdica) é algo relativo a gerações, provindo de “jogos geracionais e costumes lúdicos”.

Diante de tudo que foi argumentado, vale ressaltar os conceitos dos termos jogos e brincadeiras; Segundo Kishimoto (2017) diz que ambos possuem os mesmos sentidos, pois são usados praticamente como sinônimos possuindo mesmo significado. O autor ainda enuncia que conforme o dicionário Aurélio (Apud Holanda, 1983, P. 228), define os termos da seguinte forma: “ *O termo brinquedo pode*

significar um discretamente objeto que serve para as crianças brincarem; jogo de crianças e brincadeiras”. (Apud Holanda, 1983, P. 228)

Em conformidade com o significado citado, podemos reafirmar que os termos, jogos e brinquedos são habitualmente utilizados com sinônimos, referindo-se como objeto usados pela criança para suas recreações, ressaltamos também, que ambos estão relacionados ao ato lúdico.

No decorrer da história, em outro contexto, fatos apontam que os jogos e brincadeiras tinham grande importância no dia a dia das crianças, e diferentes dos atuais, antigamente haviam mais restrições por parte dos pais, mas ainda assim elas não largavam suas brincadeiras.

Na atualidade, ainda existem um desconhecimento a respeito das brincadeiras na educação infantil, os adultos, por sua vez, ainda tratam estas atividades práticas como ato de diversão e não de aprendizagem. Apesar de disso, os jogos assumiram um papel fundamental para o desenvolvimento cognitivo e físico da criança tendo em vista uma nova concepção a respeito do mesmo.

Segundo Mattos e Faria (2011) cita que professores e pesquisadores da educação, estimulam a aplicação de jogos como meio de aprimorar o desenvolvimento da criança. Deste modo, os jogos e brincadeiras são instrumentos associados a ludicidade. Consequentemente, os mesmos vêm tomando grande proporção no ensino infantil, de forma que não esteja sendo apenas uma prática recreativa, mas também uma atividade indispensável no ensino infantil.

3.1 A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS SEGUNDO VYGOTSKY

O teórico Lev Smenovitch Vygotsky, mais conhecido como Vygotsky, nasceu no dia 17 de novembro de 1896 em Orsha, uma pequena cidade localizada na Bielo-Rússia. Lev Vygotsky era filho de família próspera e sábio que viveu por longo tempo em Gomel, também situada na Bielo-Rússia.

Segundo Ferrari (2008) Vygotsky desde cedo se entregou a leitura, tendo vista que, sua família por ser estruturada financeiramente, proporcionou a ele uma educação sólida, desde sua infância. Sendo que, durante todo esse processo, tem um tutor particular, até introduzir-se em um curso secundário. Quando fez seus 18 anos, entrou na faculdade de medicina na cidade de Moscou, mas terminou

estudando no curso de direito. Após sua formação retornou à cidade de GómeI em 1917, onde foi educador de literatura, estética e História da Arte e acabou fundando um laboratório de psicologia, uma carreira que logo teve ênfase, devido sua cultura culta, sua concepção novadora, o qual elaborou 200 trabalhos científicos. Assim como Jean Piaget (1896-1980), Vygotsky também se aprofundou no desenvolvimento cognitivo.

Segundo Ferrari (2008) comenta que a obra mais conhecida de Vygotsky elaborada durante seu período de vida aponta para temática da criação da cultura. Aos professores competia particularmente estudar sobre o progresso intelectual; pois Lev ressaltava que os relacionamentos sociais nesse processo era um papel influente, tanto que as tendências pedagógicas iniciaram de seu pensamento o qual é chamado de socioconstrutivismo.

Segundo Boiko et al. (2001) essa teoria socioconstrutivista que vem evoluindo, é baseada nos pensamentos de Vygotsky e seus seguidores. O referencial cita que a educação e a escola têm uma função fundamental para promover o desenvolvimento dos discentes, “o professor, como planejador, observador, promotor, e desafiador do desenvolvimento dos mesmos” (BOIKO e ZAMBERLAN, 2001). Em conformidade com o que foi citado, o papel do professor designa-se a mediar tantos em seus aspectos pessoais como também culturais, oportunizando aprendizados e o progresso educacional do mesmo.

Diante de tudo o que foi exposto sobre algumas teorias de Vygotsky é importante ressaltar suas contribuições para educação, que como visto anteriormente, é algo evidente e inegável. Sendo assim, no decorrer de sua trajetória, Vygotsky destacou a importância dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento da criança.

Para Vygotsky são elementos relevantes que tem a finalidade de desenvolver as habilidades, proporcionando a criança oportunidades de criar situações que consolidem determinados valores e conhecimentos, exercitando a imaginação e habilidades de simbolizar papéis; como por exemplo, “brincar de mãe e filha”. Durante as brincadeiras a criança não se importa tanto com as regras, mas apenas por estar brincando já se torna momento de prazer. Tendo em vista que, “brincar de mãe e filha” ou “brincar de cozinhar”, são brincadeiras frequentes. Pois, podemos observar que durante a infância a criança ela imita aquilo que vê, mesmo sem

entender de fato o significado. Todavia, com passar dos anos ela começa a praticar os mesmos atos sendo que de forma consciente havendo novas perspectivas. Sendo assim, a criança cria em sua imaginação um reflexo das ações dos adultos treinando algumas práticas comportamentais e costumes que os adultos possuem em sua rotina, mas que ainda não estão desenvolvidas para tal ações. Dessa maneira, não podemos observar essas práticas como um simples ato de repetição, mais com olhar de construção, pois a brincadeira possibilita que durante esse processo haja desenvolvimento físico e cognitivo.

De acordo com Lino e Indelécio (2017) cita que Vygotsky (1988) afirma, que o brincar é uma fundamental forma de comunicação, é através das brincadeiras que as crianças criam em seu dia a dia. A prática de tais atividades promove o processo de aprendizagem, construindo e desenvolvendo sua autonomia e criatividade. Com isso, assimilamos que o ato de brincar na educação infantil, possibilita que no processo de aprendizagem haja maior efetividade, tanto em relação a comunicação como também produzindo habilidades intelectuais e sua autonomia.

4 HENRI WALLON: O QUE DIZ O TEÓRICO SOBRE O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Henri Paul Hyacinthe Wallon, conhecido como Henri Wallon, conhecido como Henri Wallon, nasceu no dia 15 de junho de 1879, na capital da França, Paris. E faleceu no dia 1 de dezembro de 1962, na mesma localidade de seu nascimento. Formou-se em medicina, psicologia e também cursou filosofia. Exerceu sua profissão de médico na primeira Guerra Mundial (1914-1918), cuidando de pessoas com distúrbios psiquiátricos. Além disso, arquitetou um laboratório de psicologia biológica da criança, no ano de 1925. E após quatro anos, lecionou com professor na universidade Sorbonne.

Durante a trajetória de sua vida, aprofundou-se no conhecimento da infância relacionado aos caminhos de sua inteligência. Wallon, por sua vez, compreendeu que durante a infância, as crianças exteriorizam sua personalidade, considerando que os sentimentos e emoções da criança, influem no desenvolvimento, desenvolveu também a teoria psicogenética, reconheceu a teoria de Piaget e enfatizou a importância do brincar no desenvolvimento infantil.

Podemos observar que nas concepções dos teóricos, Piaget (1896-1980), Vygotsky (1896-1934), e Wallon (1879-1962), o brincar é citado com grande destaque, ressaltando sua importância e sua contribuição entre o desenvolvimento e a aprendizagem, e por consequência envolvendo o contexto educativo. Conforme Ribeiro et al. (2018) cita que na concepção de Wallon, as brincadeiras são efetivamente uma atividade muito proveitosa durante vários processos do desenvolvimento infantil, e conseqüentemente produz efetividade nas habilidades cognitivas, afetivas e motoras.

Ribeiro (2018) também afirma que:

Wallon (2007) chama atenção para dois aspectos do brincar infantil – de um lado, a ficção e, de outro, o surgimento das regras. Ambos demonstram o aspecto emocional e afetivo do jogo. A ficção no jogo à realidade opressiva, a criança transforma a realidade e se diverte, imita pessoas e imagina situações diversas. RIBEIRO et al. (2018, P. 3)

Ao observar o pensamento de Wallon, podemos considerar que o lado fictício do jogo, faz com que a criança desenvolva sua imaginação, e ao mesmo tempo divirta-se. Com relação ao “surgimento das regras” ou das brincadeiras com regras, as crianças submetem-se as mesmas, tornando o jogo mais difícil. E Wallon (2007) mais uma vez ressalta que *Esse caráter gratuito da obediência às regras do jogo está longe de ser absoluto, definitivo [...] Apud WALLON (2007, P. 64-65)*

Para Wallon, com o surgimento das regras as crianças estão mais tendenciosas a trapacear. Dessa maneira, Ribeiro et al. (2018) reforça que *a ficção dos jogos, é uma parte natural do jogo, que por sua vez, antagoniza a “realidade opressiva” Apud WALLON (2007, P. 66).*

5 O MÉTODO DE MARIA MONTESSORI E SUA CONCEPÇÃO SOBRE O BRINCAR

Maria Tecla Artemísia Montessori, mais conhecida como Maria Montessori, nasceu no dia 31 de agosto de 1870, em uma localidade identificada por Chiaravalle, localizada no norte da Itália. Em sua infância foi atraída pelas ciências, e com determinação contrariou a todos a sua volta, para cursar medicina na Universidade de Roma. Segundo Ferrari (2008), Montessori conduziu sua trajetória profissional na área de psiquiatria, e conseqüentemente, teve interesse pelas crianças que tinham um lento desenvolvimento mental, percebendo que as crianças daquela época eram

vistas como meninas e meninas que não poderiam ser educadas. Sendo assim, Maria Montessori fez a graduação em pedagogia, antropologia e psicologia e finalmente suas realizações foram colocadas em prática. Ferrari (2008) ainda comenta que Maria Montessori foi a primeira mulher graduada em medicina no seu país.

Segundo Silva (2019), o método montessoriano foi desenvolvido por Maria Montessori pedagoga, médica e educadora. Como dito anteriormente, a mesma trabalhou com crianças portadoras de necessidades especiais e através de suas vivências, fez com que seus métodos fossem direcionados a educação infantil. Silva (2019), também destacou que o método Montessori tem por objetivo colaborar com desenvolvimento infantil sem interferências diretas, ou seja, para Montessori a criança deve ser motivada para adquirir saberes por meio de atividades com níveis de dificuldades progressivas sem que os adultos interfiram exageradamente para que seu aprendizado não seja prejudicado. Diante disso, Maria Montessori, desenvolveu esse método para que fossem aplicados no âmbito pedagógico, dessa maneira, existe escolas montessorianas que tem princípios e peculiaridades próprias. O referencial ainda cita algumas características principais das escolas montessorianas:

Diferentes estágios de aprendizagem, conforme o ritmo interesse dos aprendizes; utensílios do cotidiano são utilizados no processo de aprendizagem; estudante tem papel ativo no aprendizado; currículo multidisciplinar que permite trabalhar a partir de diferentes disciplinas; salas com alunos de diferentes idades; estímulo ao autoconhecimento e autodisciplina; Silva (2019)

São princípios e características que fazem parte do método Montessori. Assim como os demais teóricos citados anteriormente, segundo Cavalcante e Ferreira (2021), Maria Montessori também enfatizou sobre o brincar no desenvolvimento educativo da criança, dizendo que para o método Montessori, a ludicidade é um instrumento importante para aprendizagem pois torna a atividade prazerosa e auxilia na atenção do estudante.

Mateus Et al. (2009), apontam que Montessori (1870-1952) valorizou os jogos e brincadeiras de forma que desenvolveu os jogos sensoriais para estimular seus sentidos, além do mais, adaptou um âmbito educacional infantil para decorar objetos de acordo com o tamanho que se adequava a cada criança. Ainda destaca que para Montessori, é através das brincadeiras que há uma aquisição de conhecimento por

parte da criança, onde a mesma manifesta suas impressões e supera seus obstáculos.

6 BNCC E LDB: PERSPECTIVAS SOBRE O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta um conjunto de aprendizagens essenciais para a educação básica. Este documento conhecido como BNCC foi aprovado no ano de 2017, através da resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. (ALBUQUERQUE Et al., 2020. P. 105)

Segundo Albuquerque Et al. (2020) argumenta que em conformidade com a BNCC (Apud BNCC, 2017) o ensino infantil precisa instituir “estratégias e ações para que as crianças possam observar e explorar o ambiente, manejar objetos e brinquedos, criar suposições e verificar as informações para confirmar as perguntas e curiosidades” (APUD BRASIL, 2017, p. 47). Se as escolas procederem dessa forma, os estudantes da educação infantil estarão ampliando seus conhecimentos do meio em que vive, podendo aplicar no seu dia a dia. A BNCC (2017) considera que:

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças Brasil, (2017. P. 37).

Em concordância com a Base Nacional Comum Curricular, ao observar as brincadeiras entre crianças e adultos, é notável que elas exteriorizam suas expressões, sentimentos e emoções e conseqüentemente, havendo desenvolvimento em suas aprendizagens ampliando seus conhecimentos do mundo ao seu redor. A BNCC (2017) também aborda seis direitos que contribui para o desenvolvimento da criança na educação infantil, os quais são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (Brasil, 2017. p. 38). Destacando o direito brincar, Albuquerque (2020), aponta que as brincadeiras são ações naturais do ser humano, mas ao mesmo tempo, é uma prática enriquecedora que contribui no desenvolvimento infantil, portanto, é por meio do brincar que as crianças se comunicam, dialogam, havendo uma socialização entre elas, que por conseqüência desenvolve e amplia o desenvolvimento cognitivo, emocional físico e social da criança.

Consoante a Lei E Diretrizes e Base Da Educação LDB (1996), a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Aprovada no ano de 1996, destaca na seção II, que a educação infantil faz parte da primeira etapa da educação básica e que esta etapa é oferecida em creches, ou entidades equivalentes para crianças de até três anos de idade (Brasil, 1996, p. 22). Nesse sentido podemos identificar teoricamente que o brincar é eminentemente considerado nos documentos legais do país. (ALBUQUERQUE Et tal, 2020 p. 108). Deste modo, podemos afirmar que o brincar na BNCC e LDB é enfatizado como atividade fundamental na educação infantil, contribuindo na ampliação do desenvolvimento educacional infantil e criando possibilidades para que a criança brinque, se expresse, socialize e ao mesmo tempo desenvolver habilidades emocionais e físicas.

7 METODOLOGIA

Esse artigo recorreu através de pesquisas bibliográficas, onde foram descritas a importância do brincar na educação infantil segundo os teóricos que enfatizaram esses métodos pedagógicos, através de seus estudos e pesquisas. Segundo Souza Et al. (2021), entendemos por pesquisa bibliográfica, uma atividade desenvolvida a partir de outros meios como artigos, livros, e materiais publicados. É através da pesquisa que faz com que o pesquisador analise com exatidão das informações alcançadas, averiguando prováveis contradições que os dados coletados possam apresentar. (SOUSA, Et al. 2021. p. 64)

No decorrer da realização das pesquisas abordamos a forma de estudo do seguinte modo: Primeiro criamos a estrutura do artigo com a temática e os principais pontos a serem explorados, meios que trouxeram fundamento para construção do trabalho acadêmico. Coletamos conceitos e informações em pesquisas bibliográficas, artigos científicos, livros de teóricos, plataforma da Base Nacional Comum Curricular e consultando A Lei de Diretrizes e Base Da Educação.

Na segunda etapa, analisamos os materiais coletados e através de leituras e discussões sobre a temática, separamos dados importantes sobre o brincar na educação. Conceitos, informações sobre termos ressaltados na temática, e concepções teóricas de grandes pensadores contemporâneos. Seguidamente,

adequamos uma metodologia apropriada ao tipo de pesquisa, pesquisando de maneira objetiva e precisa, expondo as concepções e ressaltando pontos fundamentais para o desenvolvimento desse estudo.

8 RESULTADOS E DISCUSSÕES

No decorrer da pesquisa para elaboração do artigo, houve muitos questionamentos e discussões. Decidimos fazer leituras de textos, artigos e livros para aquisição de conhecimentos e aprimoramento dos conceitos a serem desenvolvidos. Esse método resultou no desenvolvimento de argumentos deste trabalho possibilitando a percepção da relevância do brincar no âmbito educacional.

As práticas dos jogos e brincadeiras são fundamentais no processo de desenvolvimento infantil, e quando inseridas no campo pedagógico contribui no processo de ensino-aprendizagem da criança, consequentemente amplificando suas habilidades cognitivas, físicas e emocionais. Assim estruturamos o artigo com perspectivas, a partir de teorias de pensadores contemporâneos como Piaget, Vygotsky, Henri Wallon e Maria Montessori, os quais continuam inspirando profissionais de educação com suas concepções, produzindo conhecimento inovadores no campo da educação.

Os teóricos afirmam que os jogos e brincadeiras possibilitam que o processo de aprendizagem haja maior efetividade, produzindo várias habilidades intelectuais, e diz ainda que é através das brincadeiras que as crianças criam em seu cotidiano, estimulando sua imaginação e aprimorando seus conhecimentos. Na atualidade, a aplicação desses métodos na escola pelo docente, tem se tornado mais frequente, os jogos e brincadeiras estão associados a ludicidade e consequentemente, esses instrumentos vem tomando uma grande proporção no ensino infantil tornando-se uma atividade indispensável.

Contudo, os professores vêm aprimorando seus conhecimentos e buscando métodos que contribuem para o processo de ensino e aprendizagem, dentre eles, o brincar como a prática fundamental. Com isso, afirmamos que esse método relativo à ludicidade, corrobora com progresso de aprendizagem da criança, sendo que o mesmo, além de ser um direito, proporciona habilidades, e desenvolve-se cognitivamente, socialmente, fisicamente e emocionalmente expressando seus

sentimentos e suas emoções. Comprovando que mediante o brincar desenvolve-se sua criatividade e autonomia.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho de pesquisa bibliográfica procurou-se analisar sobre relevantes concepções do brincar na educação infantil. Foram destacadas as grandes proporções que as brincadeiras vêm tomando no ensino das crianças. Refletiu-se sobre perspectivas de teóricos, percebendo que no campo da educação é preciso propor situações que estimulam a criança, como brincadeiras, jogos e aprendizagens que possam contribuir para o desenvolvimento de suas capacidades infantis. A pesquisa destacou os modos em que a criança se desenvolve, ressaltando opiniões de pensadores contemporâneos sobre a temática.

Conclui-se ainda que o jogo, o brinquedo e a brincadeira são essenciais para trabalhar no ensino infantil, uma vez que os mesmos trazem muitos benefícios, contribuindo para seu desenvolvimento, cognitivo, motor, afetivo e psicológico e conseqüentemente, desenvolvendo-se socialmente.

No ensino infantil devemos seguir os métodos inovadores, que os teóricos através de suas pesquisas obtiveram, considerando que haveria resultados no desenvolvimento da criança, é preciso compreender que os métodos destacados pelos mesmos, possibilitam e facilitam o processo de aprendizagem, através de instrumentos e recursos associados a ludicidade. Além disso, a BNCC e LDB também destacam a importância do brincar como direito e sua essencialidade na educação infantil.

Vale ressaltar que as pesquisas realizadas proporcionaram melhores compreensões relativas à temática, percebendo que através de buscas, reflexões, artigos, há uma estimulação para aprofundar-se acerca da essencialidade do brincar na educação infantil. Esta vivência nos possibilitou a reconhecer que a prática docente deve seguir-se através de pesquisas frequentes, tornando o pedagogo um pesquisador, devendo ele estar em uma formação continuada a respeito de metodologias, avanços no meio educacional, aprimorando seus conhecimentos para que sejam aplicados em sala de aula desenvolvendo seus métodos sem limitar ou interferir no desenvolvimento do discente.

REFERÊNCIAS

- A CONCEPÇÃO DO BRINCAR NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. Palmas-To: Edição Especial: Vida Universitária Saberes e Vivências, v. 4, n. 2, jun. 2020. Revista Multidebates. Disponível em: <https://revista.faculdadeitop.edu.br/index.php/revista/article/view/206>. Acesso em: 04 ago. 2021.
- ARAGUAIA, Mariana. **Importância dos jogos segundo Vygotsky**. 2021. Equipe Brasil Escola. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/comportamento/a-importancia-dos-jogos-segundo-vygotsky.htm>. Acesso em: 12 jul. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC Versão Final. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 11 maio 2021. Pág. 36-37.
- BOIKO, Vanessa Alessandra Thomaz; ZAMBERLAN, Maria Aparecida Trevisan. A PERSPECTIVA SÓCIO-CONSTRUTIVISTA NA PSICOLOGIA E NA EDUCAÇÃO: O BRINCAR NA PRÉ-ESCOLA. 2001. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 6, n. 1, p. 51-58, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/f3FJJkXGVQL5JnsL7J5JP3C/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 08 jul. 2021.
- Brasília: Senado Federal, 2017. BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.
- CAVALCANTE, Estela Dalva; FERREIRA, Maria Clemência Pinheiro de Lima. O LÚDICO PARA MARIA MONTESSORI. 2021. Disponível em: <http://45.4.96.19/bitstream/aee/18150/1/Estela.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2021.
- CONCEITO.DE. **Conceito de cognitivismo**. 2014. Disponível em: <https://conceito.de/cognitivismo>. Acesso em: 25 maio 2021.
- CPT. LDB - Educação infantil. 1996. Disponível em: <https://www.cpt.com.br/ldb/da-educacao-infantil>. Acesso em: 29 jun. 2021.
- EDUCAÇÃO, Colunista Portal -. **Origem dos Jogos e Brincadeiras**. 2020. PORTAL EDUCAÇÃO. Disponível em: <https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/origem-dos-jogos-e-brincadeiras/32269>. Acesso em: 22 jul. 2021.
- ESCOLA, Nova. **Henri Wallon: o educador integral. O educador integral**. 2021. NOVA ESCOLA. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/7229/henri-wallon>. Acesso em: 29 jul. 2021.

FANTACHOLI, Fabiane das Neves. **A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**. 2009. Brasil Escola. Disponível em: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-importancia-brincar-na-educacao-infantil.htm>. Acesso em: 28 abr. 2009.

FERRARI, Márcio. **Jean Piaget, o biólogo que colocou a aprendizagem no microscópio**. 2008. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1709/jean-piaget-o-biologo-que-colocou-a-aprendizagem-no-microscopio>. Acesso em: 25 maio 2021.

FERRARI, Márcio. Lev Vygotsky, o teórico do ensino como processo social: a obra do psicólogo ressalta o papel da escola no desenvolvimento mental das crianças e é uma das mais estudadas pela pedagogia contemporânea. 2008. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/382/lev-vygotsky-o-teorico-do-ensino-como-processo-social>. Acesso em: 03 jul. 2021

FERRARI, Márcio. Maria Montessori, a médica que valorizou o aluno. 2008. Nova Escola. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/459/medica-valorizou-aluno>. Acesso em: 31 jul. 2021.

JOGO E APRENDIZAGEM. São Roque, Sp: Revista Eletrônica Saberes da Educação, v. 2, n. 1, 2011. Disponível em: <http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdf/v2-n1-2011/Regiane.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2021.

JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL. Santos: Edição Especial, 2009. Revista Científica de Educação A Distância. Disponível em: <https://periodicos.unimesvirtual.com.br/index.php/paideia/about>. Acesso em: 04 ago. 2021.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. São Paulo – SP: Cengage Learning, 2017. p. 7, 41.

LINO, Nazaré Aparecida Alves de. **A Contribuição Dos Jogos E Brincadeiras Para A Aprendizagem das Crianças na Educação Infantil em uma Escola Privada De João Pinheiro-(MG)**. 2017. 38 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Faculdade Cidade de João Pinheiro- Fcjp, João Pinheiro –Mg, 2017.

LOPES, Patrícia. A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR. 2021. Brasil Escola. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/comportamento/a-importancia-brincar.htm>. Acesso em: 27 abr. 2021.

LUIZ, Jessica Martins Marques; SANTOS, Ana Carolina Belther; ROCHA, Francielli Ferreira da; ANDRADE, Soraia Camila de; REIS, Yara Galinari. As concepções de jogos para Piaget, Wallon e Vygotski. 1995. Disponível em: <http://www.colegiojohnkennedy.com.br/downloads/2015/AnaLucia-03-10/JOGO.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2021.

MACIEL, Willyans. Epistemologia. 2013. Disponível em: <https://www.infoescola.com/filosofia/epistemologia/>. Acesso em: 25 maio 2021.

MASTER, Equipe Pedagogia. Henri Wallon e a educação: quais são as contribuições? 2018. Concursoprofessores. Disponível em: <https://concursoprofessores.com.br/henri-wallon-e-a-educacao-quais-sao-as-contribuicoes/>. Acesso em: 30 jul. 2021.

MENDES, Camila Sibebe Bessa. Jean Piaget. 2011. Disponível em: <https://www.infoescola.com/biografias/jean-piaget/>. Acesso em: 25 maio 2021.

MONROE, Camila. Vygotsky e o conceito de aprendizagem mediada. 2018. Nova Escola. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/274/vygotsky-e-o-conceito-de-aprendizagem-mediada>. Acesso em: 08 jul. 2021.

NOVO, Benigno Núñez. LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO - COMENTÁRIOS. 2019. Brasil Escola. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/direito/leis-diretrizes-bases-educacao-comentarios.htm>. Acesso em: 11 maio 2021.

NUNES, Thiara da Silva. **A Contribuição da Psicologia de Piaget para Educação infantil**. 2013. Disponível em: <http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/a-contribuicao-da-psicologia-de-piaget-para-educacao-infantil>. Acesso em: 11 maio 2021.

RIBEIRO, Disneylândia Maria; CASTRO, Janaina Luiza Moreira de; LUSTOSA, Francisca Geny. BRINCADEIRA E DESENVOLVIMENTO INFANTIL NAS TEORIAS PSICOGENÉTICAS DE WALLON, PIAGET E VIGOTSKI. 2018. 12 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pedagogia, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - Uern, Rio Grande do Norte - Rn, 2018. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/46942/1/2018_eve_dmribeiro.pdf. Acesso em: 28 jul. 2021.

SANTOS, Leandro Gabriel dos. A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL PRÉ-ESCOLAR SOB A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES. 2016. Pág. 23-24. Disponível em: <http://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao3/article/view/683/653>. Acesso em: 30 jun. 2021.

SAÕDE, Psicólogo da Sanar. O básico das teorias do desenvolvimento: Piaget e Vygotsky. 2019. Disponível em: <https://www.sanarsaude.com/portal/carreiras/artigos-noticias/teorias-desenvolvimento-piaget-vygotsky-psicologia>. Acesso em: 01 jun. 2021.

SENADO.LEG.BR. Art. 227: título viii da ordem social capítulo vii da família, da criança, do adolescente, do jovem e do idoso. Título VIII Da Ordem Social Capítulo VII Da Família, da Criança, do Adolescente, do Jovem e do Idoso. 2017. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_06.06.2017/art_227_.asp. Acesso em: 30 jun. 2021.

SILVA, Gabriele. O que é o método Montessori?: metodologia estimula aprendizado sem interferir no desenvolvimento da criança. Metodologia estimula aprendizado sem interferir no desenvolvimento da criança. 2019. E+B Educação. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/escolas/o-que-e-o-metodo-montessori>. Acesso em: 04 ago. 2021.

SILVA, Julianne Veloso; PEREIRA, Karla de Paula. Contribuições de Maria Montessori para as práticas pedagógicas na educação infantil. 2019. Disponível em: <http://186.194.210.79:8090/revistas/index.php/SaberesInterdisciplinares/article/view/322>. Acesso em: 10 jun. 2021.

SOUSA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ALVES, Laís Hilário. A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA: PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS. 2021. 20 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia - Mg, 2021.

SOBRAL, Suzana Santiago; RIBEIRO, Sônia Inês Sanches. A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: a perspectiva de piaget, vygotsky e kishimoto. São Paulo: Zahar, 1971. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_M D1_SA9_ID5921_19052019094030.pdf. Acesso em: 11 maio 2021.

O LÚDICO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA: UM PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Gabriela de Souza Cavalcante¹
Gercele Lima dos Santos²
Lidimagna Lima dos Santos Silva³
Luciane Carneiro de Souza⁴

RESUMO

Resultado de pesquisa bibliográfica, com abordagem descritiva, o presente artigo apresenta como temática o lúdico como prática pedagógica: um processo de ensino aprendizagem na Educação Infantil. Discorre sobre a ludicidade como uma prática pedagógica no universo escolar que garante uma aprendizagem dinâmica, além de construir o conhecimento das crianças de forma concreta e significativa para o seu desenvolvimento. Tem como objetivo geral: analisar a importância do lúdico como prática pedagógica no processo de ensino aprendizagem na educação infantil, como forma de aprimorar o desenvolvimento dos educandos, refletindo na vida social, contribuindo para seu desenvolvimento cognitivo. Encontram-se os seguintes objetivos específicos: reconhecer a importância do lúdico no ensino das crianças visando à aprendizagem e o desenvolvimento; identificar o brincar no processo de ensino aprendizagem como forma de oportunizar as crianças se relacionarem entre si e com os docentes; possibilitar uma reflexão sobre a relevância da ludicidade tendo em vista o pleno desenvolvimento da criança. Foram realizadas pesquisas em site da internet como Google acadêmico, artigos científicos, Base Comum Curricular Nacional - BNCC, Diretrizes Curriculares Nacionais; assim como de autores, a exemplo de Vygotsky (1998), Freire (2002), Lopes (2002), para o embasamento teórico, conceituando o lúdico como uma prática pedagógica. Portanto, dessa maneira, pode-se destacar a importância do lúdico como prática pedagógica, facilitando o desenvolvimento da aprendizagem na educação infantil, pois, o brincar é de imprescindível para o desenvolvimento dos educandos.

Palavras-chave: Lúdico. Educação Infantil. Ensino-aprendizagem. Prática Pedagógica. Universo escolar.

ABSTRACT

The result of a bibliographical research, with a descriptive approach, this article presents the theme of play as a pedagogical practice: a teaching-learning process in Early Childhood Education. It discusses playfulness as a pedagogical practice in the school universe that ensures dynamic learning, in addition to building children's knowledge in a concrete and meaningful way for their development. Its general objective is to analyze the importance of play as a pedagogical practice in the

¹ (gabriela-cavalcantegsc@gmail.com)

² (gercelegeu@gmail.com)

³ (lidymagna3@gmail.com)

⁴ (luciane.souza@iesp.edu.br)

teaching-learning process in early childhood education, as a way to improve the development of students, reflecting on social life, contributing to their cognitive development. The following specific objectives are found: to recognize the importance of play in teaching children with a view to learning and development; identify playing in the teaching-learning process as a way to provide opportunities for children to relate to each other and to teachers; enable a reflection on the relevance of playfulness in view of the full development of the child. Searches were carried out on internet sites such as academic Google, scientific articles, Common National Curriculum Base - BNCC, National Curriculum Guidelines; as well as authors, such as Vygotsky (1998), Freire (2002), Lopes (2002), for the theoretical basis, conceptualizing play as a pedagogical practice. Therefore, in this way, the importance of playfulness as a pedagogical practice can be highlighted, facilitating the development of learning in early childhood education, as playing is essential for the development of students.

Keywords: Playful. Child education. Teaching-learning. Pedagogical Practice. School universe.

1 INTRODUÇÃO

Esta proposta de trabalho de pesquisa traz a temática “o lúdico como prática pedagógica: um processo de ensino-aprendizagem na educação infantil”. A escolha desse tema se deve à importância do lúdico enquanto ferramenta pedagógica, pois, os docentes podem utilizar em sala de aula como recurso metodológico de ensino aprendizagem na educação infantil, pois, é através da ludicidade que o educando aprende de forma dinâmica, facilitando o processo de aprendizagem, pois, auxilia o professor a desenvolver atividades lúdicas com os educandos em seu universo escolar, promovendo sua autonomia, facilitando sua socialização, desenvolvendo físico, social, cultural, afetivo, emocional e cognitivo das crianças em sala de aula.

O presente artigo tem como pesquisa bibliográfica, com abordagem descritiva, pois, nos possibilitou reflexões a respeito da importância do lúdico como um processo de ensino aprendizagem na Educação Infantil. Diante disso, a ludicidade favorece na construção da aprendizagem e conhecimento das crianças contribuindo para seu desenvolvimento garantindo uma aprendizagem significativa em sua formação cognitiva, social e cultural. Sendo de total relevância, a ludicidade facilita o processo de aprendizagem da criança, assim ela terá mais facilidade no seu processo de aprendizagem.

Os brinquedos e as brincadeiras são métodos de prática lúdica para o

desenvolvimento do educando em seu universo escolar, que ao interagir com seu meio social, traz benefícios em sua aprendizagem, em vários aspectos, favorecendo seu crescimento e sua socialização.

O principal objetivo é discutir a respeito da ludicidade como uma prática pedagógica no universo escolar, garantindo uma aprendizagem dinâmica e construindo o conhecimento das crianças de forma concreta e significativa para o seu desenvolvimento.

Este estudo proporcionou às pesquisadoras reflexões e diálogos com textos de autores como Santos (2007), Farinha (2008), Vygotsky (1998), Freire (2002), Lopes (2002), para embasamento teórico, conceituando o lúdico como uma prática pedagógica no processo de ensino aprendizagem na educação infantil, visando, assim, novas práticas ou métodos para o desenvolvimento social e intelectual das crianças em seu universo escolar.

Para Ferreiro, Teberosky (1985), o sujeito que conhecemos através da teoria de Piaget é um sujeito que compreende o mundo que o rodeia. Ele aprende com suas próprias ações os objetos do mundo, e não espera que alguém transmita o conhecimento, construindo seus próprios pensamentos do mundo.

A prática lúdica abre um leque de conhecimento potencializando as crianças nesse processo de conhecimento do universo no qual estão inseridas, servindo de base para suas vivências educativas contribuindo para sua formação de forma objetiva.

O presente artigo tem como objetivo geral: analisar a importância do lúdico como prática pedagógica no processo de ensino aprendizagem na educação infantil, como forma de aprimorar o desenvolvimento dos educandos, refletindo na vida social, contribuindo para seu desenvolvimento cognitivo.

Dando continuidade ao desenvolvimento do trabalho, encontram-se os seguintes objetivos específicos: reconhecer a importância do lúdico no ensino das crianças visando à aprendizagem e o desenvolvimento; identificar o brincar no processo de ensino aprendizagem como forma de oportunizar as crianças se relacionarem entre si e com os docentes; possibilitar uma reflexão sobre a relevância da ludicidade tendo em vista o pleno desenvolvimento da criança.

Portanto, o presente artigo nos proporcionou reflexões sobre a importância do lúdico na construção do conhecimento para o desenvolvimento na aprendizagem

das crianças na educação infantil. Assim, ao desenvolver a prática pedagógica lúdica, o professor pode utilizar recursos didáticos lúdicos como estratégia: através de brincadeiras e jogos as crianças podem desenvolver com mais rapidez o raciocínio, a socialização e o aprendizado.

As crianças usam as brincadeiras e os jogos como uma linguagem para aprender suas habilidades, pois, a ludicidade estimula a possibilidade de se interagir com diferentes formas de aprendizagem, ou seja, a música, contos com fantoches, jogos que estimulem e favoreçam a aprendizagem, a construção do conhecimento, assim, esta prática docente contribui para o processo de ensino-aprendizagem dos educandos na educação infantil.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O BREVE HISTÓRICO SOBRE O LÚDICO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O termo “lúdico” tem sua origem na palavra *ludus* que significa jogo. De acordo com Farinha (2008), esse termo refere-se a jogar, ao brincar, ao movimento espontâneo, despertando a imaginação e criatividade.

O lúdico faz parte da vida do ser humano desde sempre, sendo importante e necessária em todas as fases para a sua evolução. Desde a antiguidade, o lúdico faz parte da vida do ser humano, proporcionando uma aprendizagem dinâmica, pois é um recurso o qual estimula o processo de aprendizagem das crianças. A partir do século XVI, surgem os jogos como suporte para as atividades didáticas para melhorar a aprendizagem das crianças, ganhando o espaço nesse processo de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, social e cultural.

Segundo Peranzoni, Zanetti e Neubauer (2013 p. 1),

através dos jogos as crianças se comunicam com o mundo expressando-se, descarregando suas energias, interagindo com o meio onde vivem e com sua cultura. É brincando que a criança exercita suas potencialidades, provoca o funcionamento do pensamento e adquire conhecimento social e emocional.

Pois é através da brincadeira que a criança desenvolve seu pensamento crítico, conhece e reconhece o mundo que a cerca, social e culturalmente.

Para Santos (2007), as práticas lúdicas quando trabalhadas devem conter

um objetivo a ser alcançado. Quando uma atividade lúdica é apresentada à criança, nela deve conter um objetivo a ser alcançado, não é só brincar por brincar, mas naquela proposta onde a criança está concretizando através da prática lúdica, desenvolvendo suas habilidades e potencialidades construindo o processo de aprendizagem.

Dessa forma a ludicidade facilita a aprendizagem, o desenvolvimento das crianças alcançando o objetivo desejado de forma dinâmica e prazerosa, despertando na criança o interesse tornando a aprendizagem divertida, pois brincando a criança aprende.

Pois, o lúdico como uma prática pedagógica no processo de aprendizagem na educação infantil desenvolve a imaginação das crianças em seu universo escolar: elas vivem num mundo de fantasia, de alegria, de encantamento, de sonhos, de faz de conta, independentemente da época, cultura e classe social. Através de brinquedos e dos jogos sempre vão fazendo a relação com seu cotidiano em seu meio social.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010) afirmam em sua Resolução nº5, de 17 de dezembro de 2009, que a primeira etapa para educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, se caracteriza como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados, que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgãos competentes do sistema de ensino, submetidos a controle social.

Sendo assim, a entrada das crianças na educação infantil é muito importante para sua formação, pois é nesta fase que a criança está em construção da sua identidade e desenvolvimento das suas habilidades. Nesse contexto, o brincar facilita o processo de aprendizagem, pois é uma forma da criança se expressar através das brincadeiras promovendo assim sua autonomia, facilitando a socialização, trabalhando as emoções, desenvolvendo a coordenação motora e possibilitando a imaginação.

A criança precisa do momento do brincar, pois é brincando que ela aprende e conhece o mundo que a cerca, usando sua imaginação e criatividade, revelando assim formas diferentes na maneira de aprender.

Na educação infantil a criança desenvolve sua cognição de forma mais prazerosa quando ela se sente segura através de atividades que chamem sua atenção e que despertem seu interesse. É como se o conhecimento se fizesse de forma automática, pois estimula a criatividade e a imaginação nesse momento em que a ludicidade se faz presente.

Vygotsky (1998) salienta a importância das atividades das crianças, isto é, de suas interações, na construção de seus conhecimentos, tanto na vida familiar como na sociedade.

Ao combinar informações e percepções, a criança constrói novos conhecimentos, sendo assim aprende enquanto brinca através de jogos e brincadeiras, contribuindo para o seu desenvolvimento psicológico e cognitivo.

O professor precisa entender que o lúdico é muito importante para o desenvolvimento das crianças, sendo uma ferramenta indispensável no processo de ensino e aprendizagem, pois a brincadeira faz parte da ludicidade e contribui para o desenvolvimento das habilidades necessárias a ser desenvolvido na fase em que cada criança está, tendo-se de vista um objetivo concreto. A educação e a brincadeira devem estar unidas nesse processo, no qual a ludicidade seja uma ferramenta para auxiliar o professor a tornar a aprendizagem mais significativa.

De acordo com a BNCC (2018) a entrada na creche significa a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada, ou seja, a criança irá conviver com um ambiente totalmente diferente no qual está acostumada, sendo assim ela precisa de estímulos para se adaptar a esse novo ambiente e desenvolver, assim, as habilidades necessárias para a sua faixa etária, construindo sua identidade.

2.2 O LÚDICO COMO FERRAMENTA FACILITADORA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

De forma dinâmica e prazerosa, as atividades lúdicas contribuem para o processo de aprendizagem na educação infantil, possibilitando as crianças aprenderem e desenvolverem de forma significativa o seu potencial cognitivo, a socialização e a comunicação, construindo assim o conhecimento através das brincadeiras, dinâmicas em grupo, músicas, teatro e outras propostas que fazem parte da ludicidade, fazendo desse momento de aprendizagem prazeroso e

estimulante, garantindo um melhor desenvolvimento no processo de aprendizagem das crianças.

Assim, a criança é estimulada a pensar, usar a criatividade, usar seu raciocínio lógico, buscando estratégias para alcançar o objetivo esperado naquela proposta apresentada à criança de forma lúdica, construindo e desenvolvendo seu conhecimento.

Segundo Freire (2002), a liberdade da criança ao brincar e ela mesma resolver os problemas que possam surgir é um dos princípios básicos que permitirá que ela tenha pensamento lógico suficiente para ler, escrever e contar.

Através da brincadeira a criança consegue desenvolver as habilidades necessárias para sua formação, consegue interpretar seu ambiente de convivência e o mundo que a cerca desenvolvendo sua cognição e seu pensamento crítico.

Portanto, a criança para se desenvolver precisa interagir, através de atividades que chamem sua atenção, estimulando seu interesse em executá-las. Assim, ao se tornar o momento prazeroso e estimulante para a criança, as atividades lúdicas garantem esse processo, porque já faz parte da criança a curiosidade. Ela necessita desse contato, para concretizar a situação vivenciada, tocar, sentir, estimulando assim várias habilidades importantes para o seu processo de formação, facilitando sua aprendizagem.

Para Lopes (2002), a brincadeira pode ser um meio de aprendizagem para as crianças, isto também desenvolve as potencialidades. A brincadeira é inerente à personalidade da criança, ou seja, ela naturalmente brinca e gradativamente vai desenvolvendo habilidades, potencialidades e adquire os conhecimentos de que precisa, sem o menor esforço, de forma dinâmica e prazerosa.

Assim, percebe-se que a criança aprende muito através do lúdico, porque o ato de brincar já faz parte do seu cotidiano, enquanto isso, o educador se utiliza dessa ferramenta como prática pedagógica indispensável para o processo de aprendizagem infantil. O educador apresenta à criança a atividade, depois cria as possibilidades para a construção do conhecimento, tendo também um significado social, pois quando brincam as crianças aprendem coletivamente.

Fazem parte do lúdico as brincadeiras com brinquedos e jogos, tornando o momento da aprendizagem em situações onde serão despertadas sua imaginação e criatividade, seu interesse em participar das atividades propostas.

Para Miranda (1964), por meio da interação a criança galga os patamares necessários à construção da sua personalidade. Sendo assim, através das práticas lúdicas, a criança desenvolve suas habilidades cognitivas, mas também a sua formação, como ser pensante, cidadão crítico, desenvolvendo suas potencialidades sociais, cognitivas e pessoais.

2.3 A LUDICIDADE E OS JOGOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os jogos e brincadeiras utilizadas na prática lúdica em sala de aula tornam-se ferramentas importantes e facilitadoras no processo de ensino e aprendizagem das crianças, tendo objetivos que despertem na criança o interesse em interagir e participar dos jogos e brincadeiras propostos, desenvolvendo sua aprendizagem.

Quando a criança é estimulada através de jogos usados como métodos na prática pedagógica, haverá um melhor desenvolvimento em suas habilidades. Pois é através desse estímulo que a criança desenvolve sua imaginação, a criatividade, seu pensamento crítico e a socialização no meio em que ela está inserida.

Os jogos são atividades dinâmicas que favorecem a construção da identidade e autonomia, tornando-se um meio de expressão, sendo que através dessa vivência a criança aprende a socializar e interagir.

De acordo com Piaget (1967), o jogo favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e moral, contribuindo para o desenvolvimento da criança. Sendo assim, os jogos não devem ser vistos como um divertimento, mas uma importante ferramenta para auxiliar através dessa prática lúdica o desenvolvimento das crianças.

Desse modo, já que os jogos e brincadeiras fazem parte da ludicidade e permitem o desenvolvimento na construção do conhecimento e a formação das crianças, as atividades lúdicas devem estar presentes na educação infantil, pois é de fundamental importância para desenvolver as habilidades necessárias para a aprendizagem das crianças.

Para Jean Piaget (1978) não podem faltar os jogos na vida de uma criança, pois são ferramentas essenciais no seu desenvolvimento. Os jogos são usados como ferramentas para definir como elas se encontram cognitivamente, pois através deles as crianças se expressam pelo prazer que sentem.

Para o autor, enquanto a criança interage com o objeto, ela está construindo

seu conhecimento. Os jogos têm grande importância no desenvolvimento infantil, pois, à medida que a criança vai crescendo e amadurecendo, o brincar se transforma e ela adquire conhecimentos que possibilitam a ela ter opinião própria, a decidir, a descobrir seu papel e seus limites, tendo domínio das habilidades de comunicação, expressando suas necessidades de explorar o mundo. Pois através das práticas lúdicas as crianças se divertem e aprendem brincando, construindo seu conhecimento.

2.4 O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ELEMENTO DE UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Quando se fala em aprendizagem significativa, está se referindo à aprendizagem voltada para o aprendiz e que centraliza a construção de significados. É importante construir significados a partir daquilo que se relaciona entre o que se aprende e o que já se sabe. “Com a criança acontece desta forma, ela é estimulada a aprender motivada através da curiosidade explorando o conhecimento produzindo significados” (NASCIMENTO et al., 2011).

Segundo Nascimento et al. (2011), o brincar já faz parte do universo infantil, pois o lúdico contribui com o processo de aprendizagem quando este é usado como ferramenta que se utiliza dos conhecimentos que a criança já possui.

Esta aprendizagem sai do tradicional que é a memorização, a imposição de conteúdos e permite que a própria criança compreenda e construa seu conhecimento - em outras oportunidades será bem mais prático lembrar o que se aprendeu de forma lúdica.

O lúdico implica em assimilação de conceitos e na capacidade de sua aplicação, ou seja, é necessário despertar na criança a vontade de aprender. O lúdico chega para desfazer impedimentos, abrir as portas do conhecimento e inserir as crianças no contexto da aprendizagem.

Conforme constata Cruz (2013), além da assimilação, é importante lembrar de que não basta somente participar do que é exposto, é necessário incorporar os conteúdos. É uma metodologia que tira a criança da frente de um livro e a coloca diante de algo que ela gosta brincar, jogar, etc.

A brincadeira é considerada uma ação de grande valor educacional, porque sua presença em ambiente escolar é capaz de promover uma aprendizagem significativa: os objetivos podem ser alcançados com maior brevidade, além de

melhorar habilidades como estimular o pensamento, coordenação motora e cognitiva.

Através do lúdico a criança brinca, se apropria da realidade em seu universo escolar, fazendo com que esta atividade promova um aprendizado. Assim sendo, “a brincadeira torna-se um elemento essencial no processo ensino-aprendizagem” (MORAIS; ARAÚJO, 2018, p.3). Segundo Klein (2016), brincadeira é o lúdico em ação. Pode ser realizada sem levar em consideração o tempo, o lugar, ou tipos de objetos. O ato de brincar é a maneira que as crianças usam para descobrir o mundo e manter a interação com que lhe cerca. Não podendo estar ausente na formação de suas habilidades e potencialidades. As crianças são capazes de se desenvolverem de forma criativa e dinâmica através desse recurso metodológico que é a ludicidade, que proporciona aos educandos novos saberes e concepções de forma dinâmica e prazerosa.

Conforme as concepções de Bandeira (2015), a brincadeira não é apenas para distrair a criança, mas sua importância é na educação, porque estimula o crescimento, o desenvolvimento, a coordenação motora e outras diversas habilidades. Desta forma, a aprendizagem é enriquecida e a criança gradativamente é preparada para viver em sociedade.

Segundo os conceitos de Nascimento et al. (2011), a brincadeira contribui no desenvolvimento do “aprender a pensar” da criança. A interação entre os educandos e o docente reflete no resultado que se deseja obter, porque ainda são encontradas certas restrições por parte de alguns professores que inibem o desenvolvimento da criança, não deixando a situação fluir naturalmente de acordo com suas percepções.

Para que a aprendizagem seja significativa, é importante unir vários elementos como: competência profissional, entusiasmo, criatividade, aptidão pelo que faz além de um processo contínuo em sua formação.

Para Lima et al., (2020 p. 5) compreende-se que,

As atividades lúdicas são indispensáveis para os educandos, já que trazem muitas vantagens e influências para o desenvolvimento e não apenas para o entretenimento, pois ajudam na percepção, interação como também grande parte do conhecimento. As crianças utilizam brinquedos ou sua imaginação para expor seus pensamentos e suas emoções, ou seja, com jogos e brincadeiras, irá criar questionamentos sobre a vida.

Para os mesmos autores, o lúdico desenvolve a capacidade de observação e estimula a socialização. No processo de aprendizagem, este estímulo é capaz de proporcionar um desenvolvimento tal, capaz de permitir que a criança tenha a segurança de realizar algumas tarefas sem a ajuda de um adulto.

Além das brincadeiras, existem os jogos como elementos do processo ensino- aprendizagem. Segundo Silveira (2018), de início o jogo é umas das ferramentas que permite intervenções de situações, que podem ser obstáculos; seguindo as regras do jogo a criança vai melhorando seu conhecimento.

Diante disso, o autor ressalta que a criança se sente livre para criar, recriar, interpretar e expor sentimentos e pensamentos, adequando-se os papéis sociais sem deixar sua subjetividade, desenvolvendo criatividade e concentração.

Neste contexto em que se está inserido, o professor assume o papel de facilitador do conhecimento enquanto a criança é protagonista do desenvolvimento da sua aprendizagem. Segundo Pereira e Souza (2015, p. 7), “é importante que o professor conheça as contribuições das atividades lúdicas para a aprendizagem e desenvolvimento dos educandos para realizar essas atividades de forma consciente e eficaz em sua prática na sala de aula”.

A dinâmica do professor é tornar seu trabalho pedagógico uma atividade prazerosa e poder compreender o imaginário da criança - o que é possível quando se usa os recursos certos no momento exato.

Conforme Nascimento e Neto (2021), o uso de jogos estimula a motivação e a criança participa assiduamente tornando-a capaz de assimilar informações, porque os jogos promovem esquemas mentais e ativam funções psiconeurológicas.

Os autores ainda destacam que o professor precisa ter seus objetivos traçados, para chegar às suas metas, valorizando a cooperação e a solidariedade. Estas ações serão capazes de proporcionar à criança uma aprendizagem significativa. São atividades em que o professor une o útil ao agradável, ou seja, ao mesmo tempo em que se brinca também se aprende.

Nos dias atuais o mundo passa pela pandemia do Covid-19 e praticar o lúdico fora da sala de aula parece impossível. Porém, a cada dia os docentes vão se reinventando e adaptando-se à realidade, de maneira que se mudou a metodologia de ensino porque é por meio dessas atividades lúdicas que o aprendiz consegue alcançar o aprendizado, busca aguçar seu emocional e se torna cada vez mais

criativo; também se utilizou as plataformas online para se promover aulas significativas.

Neste período, os educadores sentiram a necessidade de utilizar “ferramentas mais dinâmicas, contextualizadas e promissoras na tentativa de motivar e aumentar o interesse dos educandos” (CUNHA, 2021, p. 1). Os educadores recriaram sua forma de transmitir os conhecimentos e o aluno pôde ter um ensino lúdico mesmo online.

2.5 A LUDICIDADE: FACILITADORA NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

A prática docente desenvolvida com a ludicidade contribui para o processo e desenvolvimento da aprendizagem das crianças, pois através dessa prática o docente deve criar meios para estimular as crianças, construindo uma aprendizagem através dessa ferramenta.

Segundo Louchard e Louchard (2015, p. 26),

as possibilidades de inventar brincadeiras, de trabalhar as diversas formas de expressão das crianças, são inúmeras. Vale dizer que o (a) professor (a) precisa conhecer a criança com quem trabalha; ofereça-lhe esse recurso, se já conhece o grande valor e aplicabilidade. Se o (a) professor (a) não canta, não traça bichinhos, não gosta de pintar, poetizar, como vai contagiar a criança?

Assim, o docente deve criar possibilidades para a criança desenvolver suas habilidades através da ludicidade, pois ela tem facilidade em brincar, pois faz parte dela e se expressar quando estimulada. Portanto, o docente precisa conhecer a criança, para que ela possa se envolver nesse ambiente lúdico, o qual está sendo oferecido à criança: brincar, cantar, pintar, deve fazer parte da dinâmica do docente, para assim contagiar a criança estimulando seu interesse na prática lúdica.

Embora o brincar seja um momento ao qual a criança já está acostumada, pois faz parte da sua rotina quando usa sua imaginação e criatividade, o lúdico oferecido como prática docente estimula o seu desenvolvimento. O docente é o mediador desse processo de aprendizagem, pois é ele quem irá conduzi-lo através da ludicidade, que contribui para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças. Assim, motiva as crianças a interagir para que elas possam aprender brincando.

O professor deve, então, estimular a criança através das práticas lúdicas, para assim ela desenvolver a imaginação, seu senso crítico, estabelecendo uma ponte entre o real e a imaginação.

Para Freire (2002), toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico.

Portanto, as atividades lúdicas utilizadas como ferramentas metodológicas para o processo de ensino e aprendizagem das crianças garantem o direito da criança de aprender. O docente precisa conhecer a importância da ludicidade para o desenvolvimento infantil, e usar essa ferramenta para facilitar o desenvolvimento das crianças - sua autonomia, pensamento crítico e desenvolvimento social e cognitivo através das práticas propostas.

3 METODOLOGIA

O presente artigo apresenta como temática o lúdico como prática pedagógica: um processo de ensino aprendizagem na educação infantil. Despertando nas pesquisadoras a curiosidade, reflexões importantes relacionadas ao universo escolar e à prática docente.

Por meio dele percebemos uma necessidade educacional para se trabalhar o lúdico como uma prática pedagógica no processo de ensino e aprendizagem das crianças, sobretudo na infância, fase em que deve ser vivenciada, não apenas como distração, mas com a finalidade de ampliar as potencialidades da criança, pois o conhecimento se constrói de maneira mais simples e dinâmica com a introdução das atividades lúdicas no dia a dia escolar.

O nosso estudo foi realizado por meio da pesquisa bibliográfica, com abordagem descritiva, pois, tem característica reflexiva, para a construção do objeto de estudo. Proporcionou reflexões importantes para nosso embasamento teórico, para a construção de nosso tema, onde analisamos a importância do lúdico na educação infantil no processo de ensino aprendizagem da criança, permitindo uma liberdade de expressão, possibilitando a imaginação, a fantasia, estimulando o desenvolvimento da inteligência e dos padrões morais.

Segundo Boccato (2006), a pesquisa facilita o caminho que o pesquisador tende a desenvolver, buscando informações sobre sua temática através das referências teóricas tendo como fundamento livros, revistas e dissertações.

A pesquisa bibliográfica coloca o pesquisador em contato com quase tudo o que foi publicado sobre a temática pesquisada. Procedimentos técnicos que servem para obtermos resultados.

Triviños (1987) afirma que a pesquisa descritiva exigiu uma busca por informações da temática que o pesquisador deseja pesquisar, descrevendo os acontecimentos da realidade na qual se busca as informações.

Realizamos pesquisas em site da internet como Google acadêmico, artigos científicos, Base Comum Curricular Nacional - BNCC, Diretrizes Curriculares Nacionais; assim como textos teóricos de Santos (2007), Farinha (2008), Vygotsky (1998), Freire (2002), Lopes (2002), que embasaram a fundamentação do presente artigo, pois, abordam a importância de se trabalhar o lúdico como prática pedagógica na educação infantil.

É importante salientar que o tema abordado - O lúdico como prática pedagógica: um processo de ensino aprendizagem na educação infantil - tratou da construção do conhecimento das crianças através da prática lúdica, proporcionando uma aprendizagem criativa e prazerosa, desenvolvendo os aspectos físico, social, cultural, afetivo, emocional e cognitivo das crianças.

A construção do referido trabalho nos proporcionou reflexões a respeito do processo de ensino aprendizagem na educação infantil, tomando-se como fundamento o lúdico na construção do conhecimento das crianças para sua formação global, sendo uma ferramenta pedagógica que os docentes podem utilizar como recursos metodológicos para a melhor aprendizagem da criança, desenvolvendo o conhecimento de forma concreta.

Portanto, este estudo possibilitou para as pesquisadoras entender a influência da prática lúdica no desenvolvimento cognitivo das crianças da educação infantil, seu universo escolar, respeitando-se o desenvolvimento da aprendizagem da criança.

4 RESULTADO E DISCUSSÃO

Para as Diretrizes Curriculares Nacionais (2010) é considerada na educação infantil, em tempo parcial, a jornada de, no mínimo, quatro horas diárias e, em tempo integral, a jornada com duração igual ou superior a de sete horas diárias, compreendendo o tempo total que a criança permanece na instituição. Nesse

período, a criança deverá desenvolver uma rotina planejada, voltada para as aprendizagens lúdicas e significativas.

Sendo assim, os fatores analisados, referentes ao processo de ensino aprendizagem no universo escolar, possibilitam o desenvolvimento e aprendizagem na prática lúdica através de jogos, brincadeiras, fantoches, música, envolvendo a criança para estimular sua imaginação, criatividade e vivenciar como prática o conhecimento através da ludicidade - o que facilita o processo de aprendizagem das crianças em seu universo escolar.

Sabemos da importância do uso dessa prática pedagógica que, por meio de atividades diversificadas, proporcionam vários benefícios no desenvolvimento infantil, em vários aspectos, favorecendo o crescimento e sua socialização, como também proporcionando uma aprendizagem significativa na educação infantil.

Portanto, podemos destacar a importância do lúdico como prática pedagógica facilitando o desenvolvimento, a aprendizagem da criança na educação infantil, pois, o brincar é de suma importância para o desenvolvimento da aprendizagem dos educandos. Assim, proporcionará a autonomia das crianças criando possibilidades e oportunidades de se relacionarem umas com as outras, pois, a criança precisa brincar e é brincando que se aprende de maneira significativa. Sendo assim, o lúdico revela formas diferentes de inspiração para a construção do conhecimento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao avaliar cada conteúdo exposto nesta pesquisa, chegamos à conclusão de que se trate de algo muito relevante para o processo ensino-aprendizagem. Inserir o lúdico na educação infantil é como tornar a aprendizagem um ato prazeroso e mais simples do que se imagina. A criança por si só já sente a necessidade de brincar, de interagir com o meio em que vive. Mas no contexto de ensino-aprendizagem esta interação ocorre com objetivos concretos e objetivos a serem alcançados. Este processo vai desenvolver nela habilidades e potencialidades que a acompanharão por toda vida.

Para os autores estudados, o lúdico é uma grande ferramenta que une o que a criança gosta de fazer brincando. Desse modo, ao retratarem a ludicidade assim, buscam refletir sobre as práticas pedagógicas lúdicas no universo escolar, fazendo-nos observar sobre as habilidades necessárias para a formação da criança e seu

desenvolvimento cognitivo e pensamento crítico: aprendem a interpretar o local onde mora, as pessoas que estão ao seu redor, as situações cotidianas, etc.

Quando se fala em lúdico está se englobando uma série de ações e resultados que fazem parte do processo, por exemplo, jogos e brincadeiras que são capazes de desenvolver na criança a maturidade, habilidades de decidir, desenvolve a comunicação, amplia a assimilação de conteúdo, desenvolve habilidades cognitivas, ensina a interagir com o mundo, desmistifica tabus, abre as portas do conhecimento.

Deve-se também haver um diálogo neste processo de ensino e aprendizagem: permite-se que ela faça o que ela sempre gostou ou gosta de fazer que seja brincar/jogar. Esta “permissão” não isenta o educador de suas responsabilidades, porém admite que aprender brincando é muito mais satisfatório que apenas falando ou escrevendo.

Portanto, refletimos que os educadores precisam buscar habilidades lúdicas como prática pedagógica no processo de ensino aprendizagem na educação infantil, para serem desenvolvidas em seu universo escolar. Assim, ao realizarmos o presente estudo, concluímos que o lúdico é essencial para o desenvolvimento social, intelectual, cognitivo, cultural das crianças.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, P. O. **O lúdico e suas contribuições na educação infantil.**

Monografia. João Pessoa, UFPB, 2015. Disponível em:

<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/2431/1/POB19012016.pdf>.

Acesso em: 31 jul. 2021.

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol. Univ.** Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**, Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília,

2018. CRUZ, G. C. **A contribuição do lúdico na aprendizagem significativa em**

História. XXVII Simpósio Nacional de História. jul/2013. Disponível em:

http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1371346312_ARQUIVO_artigoanpuh_1_.pdf. Acesso em: 31 jul. 2021.

CUNHA, Elisângela de Souza. A importância da abordagem significativa no contexto lúdico durante o ensino remoto. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 9, 16 de março

de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/9/a-importancia-da-abordagem-significativa-no-contexto-ludico-durante-o-ensino-remoto>. Acesso em: 31 jul.2021

FARINHA, Ademir Fernando. **O lúdico na aprendizagem da língua Inglesa**. CadernosPDE. Maringá, 2008.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 22 ed., São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, E. S.; SALVI, R. F. **A ludicidade e a aprendizagem significativa voltada para o ensino de Geografia**. Disponível: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/89-4.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KLEIN, F. O. K. **O lúdico como forma de resgatar o gosto pelo aprender**. TCC, UFFS, Cerro Claro, RS, 2016. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/359/1/KLEIN%20.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2021.

LIMA, A. P. G. **A importância do lúdico na aprendizagem significativa da criança**. Conedu, VII Congresso Nacional de Educação. out/2020. Maceió-AL, 2020.

LOPES, Maria da Glória. **Jogos na educação: criar, fazer, jogar**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LOUCHARD, M. C.F.; LOUCHARD, M. G. P. **O Lúdico e o processo ensino aprendizagem na Escola de Educação Infantil Criança Feliz**. UFRA, Gurupá-PA. 2015. Disponível em: <http://bdta.ufra.edu.br/jspui/bitstream/123456789/197/1/O%20L%C3%BAdico%20e%20o%20processo%20ensino%20aprendizagem%20na%20Escola%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil%20Crian%C3%A7a%20Feliz...pdf>. Acesso em: 08 ago. 2021.

MIRANDA, Simão. **Do fascínio do jogo a alegria de aprender**. Campinas, SP: Papyrus, 1964.

MORAIS, E. O.; ARAÚJO, E. J. **Jogos e Brincadeiras: o lúdico na Educação Infantil e o Desenvolvimento Intelectual**. Disponível em: <https://fapb.edu.br/wp-content/uploads/sites/13/2018/02/especial/10.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2021.

MOREIRA, M. A. **O que é, afinal, aprendizagem significativa?** UFRS, Porto Alegre-RS, 2012.

NASCIMENTO, B. A. et al. A importância do Brincar para a aprendizagem significativa da criança surda. **Pedagogia em Ação**, V. 3, nº 1, 2011. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/5521/5437>. Acesso em: 30 jul. 2021.

NASCIMENTO, J. B. B.; NETO, A. V. M. A brincadeira como estratégia de ensino-aprendizagem na educação infantil. **Revista Faculdade FAMEN - REFFEN**, v. 2, n. 1, 2021. Disponível em: <https://www.editorafamen.com.br/revista/index.php/revistafamen/article/view/41/31>. Acesso em: 30 jul. 2021.

PACAGENAM, L. **O jogo como estimulação para o desenvolvimento da criança na educação infantil**. UTFPR, Medianeira, 2013. Disponível em: http://riut.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/20743/2/MD_EDUMTE_II_2012_10.pdf. Acesso em: 08 ago. 2021.

PACAGENAM, L. **O jogo como estimulação para o desenvolvimento da criança na educação infantil**. UTFPR, Medianeira, 2013. Disponível em: http://riut.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/20743/2/MD_EDUMTE_II_2012_10.pdf. Acesso em: 08 ago. 2021.

PERANZONI, V. C.; ZANETTI, A; NEUBAUER, V. S. Os jogos, os brinquedos e as brincadeiras: recursos necessários na prática educacional cotidiana. **EFDeportes.com**, Revista Digital. Buenos Aires - Ano 18 - Nº 182 – Julho/2013. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd182/os-jogos-recursos-na-pratica-educacional.htm/>. Acesso em: 08 ago. 2021.

PEREIRA, D. R.; SOUSA, B. S. A Contribuição dos jogos e brincadeiras no processo de ensino-aprendizagem de crianças de um CMEI na cidade de Teresina. **Revista Fundamentos**, V. 3, nº 2, 2015. UFPI, Teresina-PI, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/fundamentos/article/viewFile/4736/2730>. Acesso em: 08 ago. 2021.

PIAGET, Jean. **O Raciocínio na Criança**. Trad. Valerie Rumjanek Chaves. Rio de Janeiro: Record, 1967.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Trad. A. Cabral e C. M. Oiticida. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

RODRIGUES, J. N. **Ludicidade**: o jogo como uma ferramenta no processo ensino aprendizagem no 5º ano do ensino fundamental. UNB, Macapá, 2012. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/4569/1/2012_JoseNazarenoRodrigues.pdf. Acesso em: 08 ago. 2021.

SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.). **O lúdico na formação do Educador**. 7 Ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. Maringá, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2163-6.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2021.

SILVA, F. L.; CARVALHO, G. P.; RODRIGUES, C. M. A. **Relação entre o lúdico e a aprendizagem**. IFPI, 2017. Disponível em:
<http://bia.ifpi.edu.br:8080/jspui/bitstream/prefix/151/1/Rela%C3%A7%C3%A3o%20entre%20o%20l%C3%BAdico%20e%20a%20aprendizagem.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2021.

SILVEIRA, R. F. **Ludicidade**: o prazer em aprender. Universidade Cândido Mendes/AVM.[Monografia]. Rio de Janeiro, 2018.
Disponível em:
https://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/N208900.pdf. Acesso em: 30 jul. 2021.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOSTY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 6 ed. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

SEGUINDO A CANÇÃO: UMA ANÁLISE DA CONTRIBUIÇÃO DA MÚSICA PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

Camila Fernanda Vicente dos Santos¹
Patrícia Bezerra Machado²
Djanice Marinho de Oliveira³

RESUMO

Diante da temática “música na Educação Infantil” entende-se que a música é um elemento social e importante nas relações humanas, e o seu uso no contexto educacional tem sido muito utilizado especialmente na Educação Infantil, seja como recurso recreativo ou no desenvolvimento de habilidades. Desta forma, o presente artigo evidência como objeto de estudo: a música na Educação Infantil, nesse contexto levantou-se a seguinte problemática: como o uso da música contribui para o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos da Educação Infantil? Para responder a esta questão, o objetivo geral traçado deste artigo é apresentar as contribuições da música na Educação Infantil. E os objetivos específicos: Evidenciar o contexto histórico e a musicalidade na educação; Identificar a legislação e o uso da música na Educação Infantil; Verificar as contribuições da música para o desenvolvimento dos alunos da Educação Infantil; analisar como a música torna-se instrumento para o processo de ensino e aprendizagem. E o percurso metodológico foi através da pesquisa qualitativa, de forma exploratória e do tipo bibliográfica. E justifica-se pela necessidade de repensar e possibilitar a música no contexto infantil, especialmente em seu uso como componente curricular e prática pedagógica, que possibilita o ensino e aprendizagem de forma significativa. Sendo considerada a contribuição da música como instrumento voltado para o processo de ensino e aprendizagem, que contribui para o desenvolvimento integral do aluno, possibilitando habilidades de melhoria na área de socialização, comunicação, cognitiva, motora e emocional.

Palavras-chave: Música. Desenvolvimento Infantil. Aprendizagem. Educação Infantil.

ABSTRACT

In view of the theme “music in Early Childhood Education” it is understood that music is a social and important element in human relationships, and its use in the educational context has been widely used especially in Early Childhood Education, either as a recreational resource or in the development of skills . Thus, this article shows as an object of study: music in Early Childhood Education, in this context the following problem arose: how does the use of music contribute to the development and learning of Early Childhood Education students? To answer this question, the general objective outlined in this article is to present the contributions of music in Early Childhood Education. And the specific objectives: To highlight the historical

¹ UNIESP - (camillafernanda09@gmail.com).

² UNIESP - (bezerrapatricia686@gmail.com).

³ UNIESP (djanice.oliveira@iesp.edu.br).

context and musicality in education; Identify the legislation and the use of music in Early Childhood Education; Verify the contributions of music to the development of Early Childhood Education students; Analyze how music becomes an instrument for the teaching and learning process. And the methodological path was through qualitative research, in an exploratory and bibliographic way. And it is justified by the need to rethink and enable music in the children's context, especially in its use as a curricular component and pedagogical practice, which enables teaching and learning in a meaningful way. Considering the contribution of music as an instrument aimed at the teaching and learning process, which contributes to the integral development of the student, enabling improvement skills in the area of socialization, communication, cognitive, motor and emotional.

Keywords: Music. Child development. Learning. Child education.

1 INTRODUÇÃO

Considerando a música como elemento social que está presente no contexto das crianças, desde a tenra idade, e no contexto escolar, sendo muito usual na Educação Infantil, onde a música se faz necessária enquanto ferramenta pedagógica que visa diversificar o ensino e da aprendizagem, assim como inúmeras possibilidades de desenvolvimento de habilidades.

Entende-se desta forma, pelas características infantis por preferências musicais e apreço as cantorias e movimentos em que são posicionadas, um suporte para o estímulo e desenvolvimento da atenção, percepção, inteligência a imaginação e a criatividade, participação, cooperação e comunicação.

Desta forma, diante do processo de ensino e aprendizagem que a música pode tecer nesta etapa educacional o objeto de estudo que envolve a temática apresentada é: a música na Educação Infantil, diante disso levantou-se a seguinte problemática: como o uso da música contribui para o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos da Educação Infantil?

Para responder a esta questão, o objetivo geral traçado deste artigo é apresentar as contribuições da música na Educação Infantil. E os objetivos específicos: Evidenciar o contexto histórico e a musicalidade na educação; Identificar a legislação e o uso da música na Educação Infantil; Verificar as contribuições da música para o desenvolvimento dos alunos da Educação Infantil; analisar como a música torna-se instrumento para o processo de ensino e aprendizagem.

Desta forma, a metodologia adotada foi através da pesquisa qualitativa, do tipo exploratória e prioritariamente de forma bibliográfica, sendo destacados autores,

documentos legais, livros e artigos relevantes para o aprofundamento do objeto de estudo: a música na Educação Infantil.

Esta pesquisa se justificou diante das contribuições da música como expressão da dimensão humana e sua importância no contexto infantil, o que se entende enquanto componente curricular e inserido na prática pedagógica, uma ferramenta que possibilita o desenvolvimento integral da criança. Ao qual, a relevância da temática possibilitará subsídios para o entendimento do uso da música como fomento do desenvolvimento e aprendizagem aos alunos da Educação Infantil.

2 A MÚSICA E O CONTEXTO HISTÓRICO

Para se aprofundar no panorama entre a música e educação musical, é conveniente fazer um breve percurso pela sua história, ecoando na concepção de Moraes (2000), onde a música vem percorrendo ao longo dos tempos de forma expressiva na humanidade, já que:

Sons e ruídos estão impregnados no nosso cotidiano de tal forma que, na maioria das vezes, não tomamos consciência deles. Eles nos acompanham diariamente, como uma autêntica trilha sonora de nossas vidas, manifestando-se sem distinção nas experiências individuais ou coletivas. Isso ocorre porque a música, a forma artística que trabalha com os sons e ritmos nos seus diversos modos e gêneros, geralmente permite realizar as mais variadas atividades sem exigir atenção centrada do receptor, apresentando-se no nosso cotidiano de modo permanente, às vezes de maneira quase imperceptível (MORAES, 2000, p. 204).

Conforme os apontamentos do autor, essas manifestações sonoras se implicam nas nossas vivências, ao mesmo tempo em que, como sempre se apresentaram na história da humanidade em diferentes formas, sejam elas de acordo com a época ou cultura, tendem a remeter a nossas experiências de vida.

Como na antiguidade, que a música era considerada um item de grande valor devido ao seu alto valor educacional. Segundo Napolitano (2000) na Grécia Antiga considerava a música um importante elemento educacional, e por isso a incluiu no sistema educacional, na sociedade. Platão e Aristóteles concordaram, por um lado, sobre o valor da Educação Infantil; e, por outro lado, na importância das canções de ninar como canções introdutórias ao mundo da música. Para Aristóteles,

todo conhecimento vinha dos sentidos, de forma prazerosa e como um meio de experimentação e entretenimento.

Nas civilizações cristãs, o fato de cantar era entendido como expressão de sentimentos religiosos. Neste panorama, conforme Moraes (2000) uma pessoa notável foi, por exemplo, San Agustín, autor de “De Música”; e Boeccio, com a obra - “De institutione música”, que destacou a importância da música para a educação. Apesar disso, ao longo do final da Idade Média, a música era ensinada na forma de canto ou prática com o órgão como um instrumento, em mosteiros e igrejas, a fim de acompanhar serviços religiosos e não como um ato educativo.

Durante a era renascentista, a música começou a se separar da poesia e da liturgia, e os papéis de compositor e intérprete surgiram. A música era muito valorizada socialmente e foi criada para o gozo dos sentidos. Além disso, instrumentos como cravo, violas e órgãos começaram a ser aperfeiçoados. Conforme Barros (2008) a Contra-Reforma Luterana do século XVI e o alto respeito e admiração que Lutero concedeu à música; Ao fazer com que todos os jovens fossem educados musicalmente na escola (considerando a música como um elemento edificante para com Deus), ela assumiu um papel importante.

A partir do século XVIII, a música deixou de ser patrimônio da Igreja ou da Corte, para ser uma arte mais popular. Figuras tão importantes quanto Rousseau aparecem, que considera a música como a verdadeira linguagem universal, exaltando a importância da teoria musical e do aprendizado de canções simples em crianças pequenas. Como indica Tenreiro (2019), outros grandes pedagogos foram Froebel, Decroly, Montessori e as irmãs Agazzi, que reconheceram a importância da música na Educação Infantil e ousaram dar ou oferecer certas orientações para trabalhar nela por meio de atividades.

Mas talvez seja no final do século XIX e início do século XX que ocorreram os maiores avanços ou inovações na música, o que para Napolitano (2000, p. 13): “[...] expressou novas sociabilidades oriundas da urbanização e da industrialização, novas composições demográficas e étnicas, novos valores nacionalistas, novas formas de progresso técnico e novos conflitos sociais”. Ao mesmo tempo devido à criação da “Escola Nova”, ao qual neste período se reconheceu a educação musical como uma educação que englobava o homem por inteiro, portanto, uma educação ativa e participativa que se dirigia à população como um todo. Segundo Barros

(2008) Esses seriam os chamados métodos ativos, o que permitiram um processo de evolução ao trabalho com a música de forma efetiva, significativa e que distancia cada vez mais de apenas recreação ou em datas comemorativas.

Desta forma, enquanto expressividade e manifestação em diversos momentos humanidade, quando evidenciado no contexto educativo, presente de forma curricular, torna-se uma importante ferramenta pedagógica na Educação Infantil.

2.1 A EDUCAÇÃO MUSICAL, O QUE É?

A música, como bem cultural, como linguagem e meio de comunicação não verbal, constitui um elemento de valor indiscutível na vida das pessoas. Hoje há um eminente contato com a música, e sem dúvida uma das mais massivas, mais poderosa de nosso tempo (artisticamente falando). Assim como a mudança de instrumentos, sons e ritmos, e o desenvolvimento tecnológico vem modificando as referências musicais sejam elas devido à produção por meio de discos, transmissão em rádios, televisores, jogos eletrônicos, internet, etc. Este mesmo desenvolvimento tecnológico, por sua vez, abriu novos canais de interpretação e criação musical, tanto para músicos profissionais como para todos os interessados em fazer música. E sendo usado como prática pedagógica, entende-se como educação musical.

E conceituando a educação musical, na perspectiva de Maciel e Nascimento (2015) trata-se:

[...] da relação entre os seres humanos e a música, a partir das formas de apropriação e transmissão dos conhecimentos musicais, consideramos como campo da Educação Musical todas as situações que envolvem o ensino e/ou a aprendizagem da música, tendo como centro dessas ações a percepção das relações que os participantes têm com a música (MACIEL; NASCIMENTO, 2015, p. 2).

Nesta perspectiva, o componente curricular que utiliza-se da música para a Educação Básica visa estabelecer pontos de contato entre o mundo exterior e a música que se aprende em sala de aula, estabelecendo os canais necessários para estimular nos alunos o desenvolvimento da percepção, da sensibilidade estética, expressão criativa e reflexão crítica, atingindo um grau de autonomia que permite a

participação ativa e informada em diferentes atividades relacionadas com ouvir, executar e criar música.

A educação musical para Arroyo (2002, p. 18-19) sugere que “[...] o termo abrange todas as situações que envolvam ensino e/ou aprendizagem de música, seja no âmbito dos sistemas escolares e acadêmicos, seja fora deles”. Envolvendo o sensorial, o intelectual, o social, o emocional, o afetivo e o estético, desencadeando mecanismos que permitem o desenvolvimento de diferentes e complexas capacidades com uma projeção pedagógica e tende a favorecer e desenvolver a memória, percepção, inteligência, assim como a imaginação e criatividade. Possibilitando o senso de ordem, participação, cooperação e comunicação, fatores básicos no desenvolvimento escolar.

Evidenciando que a educação musical é um elemento fundamental no desenvolvimento integral e cognitivo dos alunos durante a aprendizagem. Para o docente é importante ter clareza sobre o que significa música, conceitos gerais e principais das teorias de aprendizagem e sua aplicação ao ensino, planejar formas de conectar os objetivos às experiências oferecidas aos alunos, ter paixão pelo ensino e as crianças.

A incorporação do ensino da música desde os primeiros níveis da Educação Infantil aos estudos mais avançados em centros musicais específicos ou nas universidades é uma abordagem muito comum em toda a sociedade ocidental. A educação musical é um tema de grande relevância durante a fase do ensino básico. E sua importância em nível geral, reside no fato de que a criança através da música atinge a autodisciplina e o enriquecimento pessoal. Desde o seu início, a educação musical precisa ser realizada de uma perspectiva objetiva e de forma progressiva para o seu desenvolvimento (ARROYO, 2002).

Portanto, a importância da educação musical se deve ao fato de ela contribuir para sua formação integral, desenvolvendo sua vida, psíquica, intelectual e moral. A educação musical procura orientar as crianças, independentemente da sua formação ou talento especial, para a arte, além de promover as capacidades sociais criativas.

Sendo assim, a música tem quatro elementos essenciais na perspectiva de Gomes (2013) que são: ritmo, melodia e harmonia e nuances, embora para alguns estes últimos não seja considerado como tal. Outras propostas agregam o timbre

como mais um elemento além de ser uma qualidade sonora. A forma como esses elementos são definidos varia de cultura para cultura e também existem variações temporais. O autor indica que nesta dimensão, os quatro elementos são guiados:

[...] pela vivência ativa (ritmo) e a afetiva (melodia), e a vivência intelectual nos envia ao sistema cortical. Com isso, infere-se que o ritmo é a consciência corporal do indivíduo, a melodia é a estimulação dos estados afetivos, e os estados intelectuais são favorecidos pela harmonia. Portanto, na vivência musical estão sempre presente atividade, intelectualidade e afetividade, devido à totalidade do ser, porém transparências de uma dessas categorias aumentam ou diminuem em momentos diferentes (GOMES, 2013, p. 29).

Tomando base desses elementos, pode-se dizer ainda conforme Gomes (2013) que a melodia, por sua vez chamada de tom, voz ou linha, é um evento sonoro linear ou uma sucessão, mas não uma simultaneidade como no caso dos acordes. Ritmo é o fluxo de movimento controlado, sonoro ou visual, normalmente produzido por um arranjo de elementos diferentes do meio. O ritmo inclui a bússola: subdivisão do tempo, usando um numerador e um denominador. Já no âmbito da harmonia, é o equilíbrio nas proporções entre as diferentes partes de um todo e, em geral, apresenta beleza. Na música, harmonia é a disciplina que estuda a percepção do som na vertical ou simultaneamente na forma de acordes e a relação que se estabelece com os do seu ambiente imediato.

E considerando essa vivência musical na Educação Infantil, através de um trabalho pedagógico lúdico e pontual, as nuances são as intenções, a cor que é dada à música. São, portanto, sobre a dinâmica e possibilidades de desenvolvimento que a aprendizagem surge através do enriquecimento musical.

2.2 MUSICALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Considerando a criança e a etapa da Educação Infantil e seu contexto histórico, em um marco institucional apontado na atual Constituição Federal (1988), com garantias de assistência na área de lazer, segurança, saúde e desenvolvimento educativo.

Assim como no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990), durante o desenvolvimento integral, a criança passará por diversas etapas e estágios, que influenciará em sua atuação social e desempenho emocional. E no contexto escolar, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996) em seu Art. 29 indica que Educação Infantil como a:

[...] primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996, p. 14).

O que para a LDB, esta etapa que é ofertada em creches e pré-escolas, que vem a complementar a os cuidados e educação familiar, evidenciando uma gama de sensações, vivências e descobertas, ao qual possibilita o desenvolvimento de sua aprendizagem.

Da mesma forma em que se aponta diante dessas garantias e direitos de aprendizagem, devem ser fomentados e respeitados por todos (BRASIL, 1990). Ao mesmo tempo em que, é em torno das ações práticas, que viabiliza uma maior amplitude na escolarização das crianças de forma substancial e a qualidade de como essas crianças são conduzidas.

Uma vez que as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI (2010) concebem essa criança como:

[...] sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

Segundo essa concepção de criança e suas especificidades, na primeira etapa da educação básica, os professores tendem a articular suas necessidades com os contextos socioculturais. Desta forma, considerando que a organização curricular para a Educação Infantil como um importante instrumento para o desenvolvimento da composição curricular e práticas pedagógicas que possibilitam o fortalecimento de uma ferramenta de ensino voltada às necessidades das crianças. A DCNEI (2010) conceitua que o currículo nesta etapa é um:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2010, p. 12).

Para essa Diretriz, a prática educativa na Educação Infantil tem permitido diferentes abordagens metodológicas, no entanto, é importante considerar algumas ideias fundamentais tem que apoiar a organização curricular, derivada do conhecimento de suas especificidades. Esses princípios são oferecidos como

referências que permitem tomar decisões metodológicas fundamentais que, com efeito, possibilitam adotar a música em vários momentos como promotoras de aprendizagem.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (1998) os aprendizados nesta etapa são constituídos a partir das informações, as experiências feitas pela criança e sua relação com o meio ambiente. Assim como o conhecimento de si, autonomia pessoal que inclui o trabalho do corpo e imagem própria, brincadeiras e movimentos, atividades, vida cotidiana, cuidados pessoais e saúde.

Desenvolvendo também através da percepção do ambiente físico, abordagem à natureza e cultura e vida em sociedade. A comunicação e representação, como instrumentos de linguagem verbal, linguagem audiovisual e tecnologias da informação e comunicação, linguagem artística e linguagem corporal.

Como orientado pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) quando se refere a Educação Infantil trouxe cinco campos de experiências que são: o Eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos, traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Sobre esse panorama de aprendizagem dos alunos, a BNCC (2018) pontua que:

Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2018, p. 39).

Para esse documento, constituem-se como forma de organização curricular adequada a esse momento da educação da criança de 0 até 5 anos, quando certos conhecimentos, trabalhados de modo interativo e lúdico, sendo possível trabalhar a musicalidade em diferentes contextos no ambiente escolar.

Uma vez que a música é, sem dúvida, o meio mais eficaz de integrar no cérebro dados que devem permanecer na memória por muito tempo. Ao utilizar, por exemplo, canções conhecidas nas atividades musicais, todas as crianças serão capazes de prosseguir e/ou complementar. Músicas que viajam por diferentes

gerações, de boca a boca, sem a necessidade de publicidade ou players. É, portanto, incompreensível que, ainda hoje, a educação musical na infância não tenha a importância, o valor e a relevância que merece.

Sim, é verdade que os professores da Educação Infantil, orientados pelas diferentes possibilidades pedagógicas com as quais trabalham, completam ou reforçam suas unidades didáticas com uma canção cuja letra coincide com o tema principal da disciplina em que trabalham. Mas são poucos os que utilizam a educação musical de maneira adequada para que seus alunos adquiram habilidades essenciais.

O que torna um importante fator pedagógico e curricular para que seja trabalhada com as crianças nessa faixa etária. Na concepção de Gomes (2013), visando na Educação Infantil à educação musical:

Nesse contexto, a criança deve compreender a linguagem musical a partir de suas experiências, podendo olhar o mundo e se expressar criativamente, percebendo as significações presente no seu meio, construindo o seu pensamento através das interações musicais que realizam compreendendo as diferentes manifestações musicais (GOMES, 2013, p. 27).

A linguagem e educação musical nesta dimensão devem ser integradas com a educação integral da criança, ou seja, em momentos pertinentes que permitam o desenvolvimento pessoal, intelectual, físico e emocional. Já que o som e a música são inatos ao homem e surgem nos primeiros meses de vida. Portanto, a educação musical pode surgir ou ser trabalhada desde o ventre se a mãe cantar ou ouvir música, fazendo com que a criança se familiarize cada vez mais cedo com a música.

Já que se pode entender que a música, pode tornar-se uma linguagem pela qual nos comunicamos e nos expressamos. Segundo Gomes (2013) o aluno da Educação Infantil deve desenvolver habilidades relacionadas às primeiras manifestações de comunicação e linguagem, e com a descoberta sonora do ambiente próximo em que vive, formando uma imagem positiva e ajustada de si mesmo e adquirindo certo grau de autonomia pessoal. Portanto, a música neste estágio auxilia no desenvolvimento integral das capacidades, pois seu objetivo principal é o desenvolvimento integral ou a personalidade dos alunos.

2 A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O DESENVOLVIMENTO DO ALUNO

Considerando a música como importante ferramenta na Educação Infantil, enquanto promotora da expressividade da criança, e passível de aprendizagens com a diversificação de recursos, uma delas, a música. Já que a música ajuda a alcançar a autonomia em suas atividades habituais, como cuidar de si e do meio ambiente, e expandir seu mundo de relacionamentos. Nesta faixa etária, conforme Brito (2003) é perceptível que a maioria aprecia muito a música e o movimento. Isso lhes dá segurança emocional, confiança, porque eles se sentem compreendidos quando compartilham músicas, e imersos em um clima de cooperação, colaboração e vivência social.

Assim como neste período de desenvolvimento de habilidades e competências, quando a criança é estimulada pela música. Podendo ser através de sílabas rimadas e repetições, com movimentos e gestos que representam a melodia, potencializa o desenvolvimento de sua oralidade e entendimento da significância das palavras.

E assim, possivelmente será alfabetizado com maior rapidez diante o processo. Ao mesmo tempo em que a música se torna benéfica para a criança no que diz respeito ao poder de concentração, bem como melhorar sua capacidade de aprendizado na matemática. Além disso, facilita a aprendizagem de outras línguas pelas crianças, aprimorando sua memória. E este processo possibilita conforme Queiroz e Marinho (2009):

[...] a partir de práticas de criação, interpretação, descoberta e vivência musical, bem como de propostas lúdicas, diversificadas e eficazes de ensino, o educador musical concretizará caminhos relevantes para a sua atuação docente, podendo, dessa forma, propiciar uma formação ampla e plena do indivíduo (QUEIROZ; MARINHO, 2009, p. 73).

Considerando os apontamentos dos autores, essas práticas educativas na Educação Infantil lhes permitem diferentes abordagens metodologicamente, no entanto, é importante considerar algumas ideias fundamentais tem que apoiar a organização curricular e a forma que essa faixa etária tende a aprender. Sendo essencial tais fatores para decisões metodológicas futuras para melhores resultados na aprendizagem.

Já que a música está presente em todos os momentos, tanto na sala de aula quanto fora dela, por isso os professores devem usá-las como um instrumento lúdico com o qual as crianças se sentirão muito motivadas. Desta forma, a música em

todas as suas expressões, não é apenas uma expressão artística, mas um recurso pedagógico que pode ser usado para promover o desenvolvimento de pessoas, buscando entender a sonoridade do mundo como parte da essência humana.

Na concepção de que a criança nasce com estruturas biológicas e partindo delas, que o seu intelecto se desenvolve, essas interações, conforme a teoria do desenvolvimento infantil postulada por Jean Piaget (1978). Esse processo se constitui num processo individual, no qual o significado da aprendizagem se desenvolve com base nas experiências.

Diante disso, Paula e Mendonça (2009, p. 73) conceituam o desenvolvimento como “o processo de desenvolvimento caracteriza-se como o domínio do uso de instrumentos e a combinação de instrumentos e signos para realização da atividade psicológica”. E quando se menciona esse desenvolvimento a um nível cognitivo, em uma fase em que as crianças tendem a pensar, expressar e interagir, há mudanças evolutivas que tendem a determinar estágios que vão desde o nascimento até a pré-adolescência.

Estágios ao qual, são evidenciados por habilidades cognitivas, ao qual são divididas em estágios por Piaget (1978), que propôs quatro estágios de desenvolvimento em crianças, Munari (2010, p. 134) explica que são: “1º período sensório-motor (crianças de 0 a 2 anos), 2º período pré-operacional (crianças de 3 a 7 anos), 3º período do operatório concreto (crianças de 7 anos a 11 anos), 4º período operatório formal (a partir dos 12 anos)”. O que para Teodoro (2013) esse desenvolvimento nesta concepção:

[...] se dá através de sucessivos estágios e o conhecimento ocorre por processos de “assimilação” (internalização do objeto) e “acomodação” (adaptação para poder conhecer o objeto). Assim sendo, é possível entender que o desenvolvimento somado à interação com o objeto favorece o conhecimento (TEODORO, 2010, p. 27).

O posicionamento do autor conforme a teoria Piaget (1974), exemplifica na prática essa diferenciação dos estágios de desenvolvimento das crianças de uma forma muito completa, também descreve a magia das crianças, com seu pensamento egocêntrico, sua curiosidade sobre o mundo ao seu redor e sua inocência. Diante dessas etapas, os adultos, sejam pais, familiares e/ou professores devem entender as crianças, apoiá-las, estimulá-las e desfrutá-las em cada etapa.

Esses estímulos, que tendem a aprimorar o desenvolvimento, especialmente nas aulas que se utiliza o recurso musical. O que se pode considerar e ser justificado pela teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner (1995), que evidencia a inteligência como capacidade de conhecimentos e entendimentos, com ênfase em aspectos como a curiosidade, o nível de adaptação, raciocínio, resolução de problemas, atenção, memória, análise de situações ou a visualização. Para Paula e Mendonça (2009, p. 223) “essas capacidades são necessárias para a vida cotidiana, onde as pessoas precisam analisar ou assumir novas informações mentais e sensoriais para direcionar suas ações a determinados objetivos”.

Nas investigações neuropsicológicas de Gardner (1995), a presença de áreas no cérebro humano correspondentes a certos espaços de cognição é sugerida, pelo menos aproximadamente. A partir desse fato, a palavra que emerge para definir os diferentes tipos de inteligências é "múltipla": inteligências múltiplas. Sendo complexo definir claramente quais áreas do cérebro de cada inteligência, mas há algum consenso de que cada uma delas pode expressar uma forma diferente de inteligência. Assim, Gardner diferencia entre oito tipos de inteligências múltiplas que são: linguística, musical, espacialidade, corporal sinestésica, social ou interpessoal, intrapessoal ou pessoal e a lógico-matemática.

Desta forma Paula e Mendonça (2009) exemplifica a inteligência musical na perspectiva de Gardner que:

[...] a inteligência musical denota uma sensibilidade para entender conceitos como altura e entonação, que permitem detectar e produzir estruturas musicais. Ela se manifesta ao se cantar uma canção, ao se compor músicas de diferentes variações de ritmo e melodia, tocar um instrumento musical ou mesmo ao se avaliar os tipos e formas de peças musicais já compostas (PAULA; MENDONÇA, 2009, p. 238).

Para as autoras essa inteligência diz respeito à facilidade da música em suas diversas formas de expressão, seja na composição, na interpretação, na transformação, na avaliação de todos os tipos de música e sons. A força dessa inteligência está no mesmo nascimento e varia da mesma maneira de uma pessoa para outra. Um ponto importante nesse tipo de inteligência é que, por mais forte que seja, ela precisa ser estimulada a desenvolver todo o seu potencial, seja para tocar um instrumento ou para ouvir uma melodia com sensibilidade.

Para Haetinger (2012, p. 57) a música “contribuiu para o desenvolvimento integral da criança”, assim como desempenha um papel muito importante no

desenvolvimento socioafetivo da criança, diferenciar a capacidade para uma maior e melhor participação em sala de aula, na relação com colegas e professores para compartilhar ou interagir através do jogo e atividades musicais destinadas principalmente a exercer habilidades.

2.1 O USO DA MÚSICA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

A aprendizagem através da música sempre foi um processo contínuo e com diversas modificações ao longo do tempo, tanto para o professor como para o aluno, mas no passado não se tinha a quantidade de materiais e ideias que temos hoje. Antes, a educação era baseada na transmissão do conhecimento de maneira intensiva e pontual, e hoje em dia, temos algumas técnicas e estratégias que tornam essa interlocução de saberes de forma agradável para o professor e interessante para os alunos, favorecendo a participação ativa (STATERI, 2018). Mesmo aprendendo sozinho e autonomamente, com o qual a mera transmissão do conhecimento torna-se agora um processo satisfatório de motivação da aprendizagem.

Com o uso da música nas práticas pedagógicas, a questão da expressão corporal da criança é mais estimulada. Sendo necessária a utilização de novos recursos para adaptação de seu movimento corporal aos diferentes ritmos, contribuindo, dessa forma, para o fortalecimento do controle rítmico. Uma vez que, por meio da música, a criança tende a melhorar sua coordenação e combinar uma série de comportamentos. A favor da educação Stateri (2018) destaca que é:

A música, além da sua forma motivadora, revela-se como uma disciplina que enriquece a formação do ser humano, abre-lhe a visão para a cultura e do mundo, [...] como agentes pedagógicos que auxiliam no processo de formação do educando (STATERI, 2018, p. 8).

Nesse novo paradigma, o autor destaca que a música se tornou uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento de habilidades de aprendizagem durante o processo educacional, assim como o seu uso está sendo cada vez mais ampliado na comunidade de professores. Sendo extensa a possibilidade de evidenciar toda a lista de benefícios produzidos pela incorporação do ensino de música como um elemento no processo de aprendizagem.

Já que o aprendizado musical ajuda a socialização e promove a colaboração, o espírito crítico e o respeito ao realizar atividades coletivas. Além disso, através das músicas, pode-se aprender valores, hábitos, alfabeto, numerais, etc.

Desta forma, a música pode ser inter-relacionada a outros campos do conhecimento curricular da escola, já que ela aumenta a capacidade de memória, atenção e concentração das crianças. Quando há um trabalho melódico, essa ferramenta vem a favorecer a memorização de textos e a acentuação correta das palavras e até melhora a dicção. O trabalho auditivo com melodia e timbre beneficia a capacidade de se concentrar e aprender outras línguas. Enquanto o trabalho rítmico ajuda a entender as relações matemáticas.

Stateri (2018) alerta para que a escola e seus educadores, especialmente na Educação Infantil, que trabalhem com “temáticas contextualizadas”, que podem estar relacionados com a música. Nesta etapa, esse recurso/ferramenta torna-se muito presente, em seus ritmos e estilos. Um dos meios mais representativos para introduzir, abordar, dinamizar, entreter e ensinar as crianças sem dúvida é através da música. Canções escolares são usadas como uma atividade diária, hábitos de higiene e alimentação, mas também temos de incentivar a sua utilização em celebrações/festividades (Carnaval, São João, Natal, etc.).

Propondo essa ampliação cultural que através da música em atividades propostas de valorização cultural regional, Brito (2003) salienta que é:

[...] importante quanto conhecer e preservar nossas tradições musicais é conhecer a produção musical de outros povos e culturas e, de igual modo, explorar, criar e ampliar os caminhos e recursos para o fazer musical (BRITO, 2003, p. 28).

Conforme a autora, esse conhecimento e preservação das tradições culturais tornam-se importantes, assim como ampliar essa apreciação cultural de outros povos em diversas dimensões. É, portanto, atividades apropriadas que promovem a consciência do corpo, contração muscular e relaxamento, o estudo das atitudes estéticas, a utilização do espaço, gestos, memorização, o exercício de reação auditiva, a localização do som e desenvolvimento de qualidades musicais. E esse trabalho pedagógico no espaço escolar, ainda conforme Brito (2003) o que se propõe é:

Ensinar música, a partir dessa óptica, significa ensinar a reproduzir e a interpretar músicas, desconsiderando as possibilidades de experimentar, improvisar, inventar como ferramenta pedagógica de fundamental

importância no processo de construção do conhecimento musical (BRITO, 2003, p. 52).

O que para a autora, esse trabalho musical de forma constante, potencializa o desenvolvimento de aspectos musicais na escola, ao mesmo tempo em que, incutir em suas vidas um progresso musical que, ao longo do tempo, será aprimorado consequentemente em maior ou menor grau.

Para esse aprimoramento de forma inicial, podem-se trabalhar conceitos de som e silêncio, entre todos propondo um pequeno sinal, realizada pelo professor, e em que todos param seu instrumento. Depois de ter estes conceitos claros, podemos introduzir pouco a pouco os mais complexos como a noção de ruído, velocidade, etc.

Nesta perspectiva, ainda nas considerações de Brito (2003, p. 58) é fazer com que as crianças “ouçam os diferentes instrumentos que aparecem na canção” e fazer uma competição para ver quem reconhece mais instrumentos, e vão dizer alguma característica de cada instrumento que já aprendeu a habilidade na arte da música.

Canções também podem desenvolver a expressão corporal, todo o tipo de música que os alunos podem dançar de diferentes maneiras, podendo montar uma pequena coreografia juntos, com passos simples, canções que mais gostam em sala de aula, e assim incentiva-se as crianças a ouvem diferentes estilos e podem expandir seus gostos musicais.

3 METODOLOGIA

Diante do universo da Educação Infantil, suas expressões e do processo de ensino e de aprendizagem, torna-se essencial um meio analítico de evidenciar a música como instrumento de desenvolvimento e aprendizagem. Desta forma, a postura metodológica da pesquisa visará evidenciar os objetivos, o objeto de estudo e a problemática da pesquisa, já evidenciados na introdução.

E enquanto percurso metodológico, essa pesquisa assume características de uma abordagem qualitativa, que segundo Minayo (2002):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não

podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2002, p. 21-22).

Segundo a autora, a pesquisa qualitativa busca evidenciar uma gama de informações que não podem ser quantificadas, já que trabalha com relações sociais e seus fenômenos. Ao investigar a música como instrumento de ensino e aprendizagem, através do aprofundamento em relação à teoria, de forma exploratória. Para Gil (2008, p. 270) sobre esse tipo de pesquisa “[...] é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis”. Por ter uma abordagem diferente das pesquisas em torno da música como instrumento para desenvolvimento e aprendizagem, o autor nos apresenta a importância da exploração em torno da temática.

Assim como, utilizou-se prioritariamente a pesquisa bibliográfica para aprofundamento teórico e embasamento didático-pedagógico, em torno da música e suas práticas docentes. Desta forma, esse tipo de pesquisa bibliográfica, Lakatos & Marconi (2003) pontuam sobre essa pesquisa que:

[...] abrange toda bibliografia já tomada pública em relação ao tema de estudo [...] Dessa forma, a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras (LAKATOS & MARCONI, 2003, p. 183).

Esta pesquisa bibliográfica proporcionará ao pesquisador um aporte teórico através de livros, artigos e demais materiais científicos que abordem a temática, como forma de seleção e embasamento. Sendo considerada a teoria em torno das contribuições da música e suas possibilidades na Educação Infantil, evidenciando enquanto ferramenta importante nos processos da criança no contexto escolar.

4 RESULTADO E DISCUSSÃO

Evidenciando a pesquisa bibliográfica através de autores e documentos que embasam a legislação educacional brasileira, evidenciou-se que no contexto da Educação Infantil, que diante do processo de ensino e aprendizagem, com a utilização da música como instrumento, possibilita uma gama de contribuições que vão desde o desenvolvimento até o aprimoramento de habilidades e competências.

Entendeu-se que o percurso histórico e suas contribuições de seu uso hoje, de forma educativa, trouxeram contribuições para musicalidade infantil, o que por sua

vez possui uma melodia, ritmo, canção e melodia próprias. Tanto da preferência das crianças, como satisfatórias a cada idade.

Posicionando diante das práticas pedagógicas e visando uma aprendizagem significativa e contextualizada, possibilitam às crianças um engajamento musical e através das especificidades/possibilidades com o uso da música, uma ferramenta que vem sendo apontada/aliada ao processo de ensino e de aprendizagem.

Assim como é considerado diante da teoria do desenvolvimento infantil, a possibilidade de intervenção musical nesta etapa da Educação Infantil, o uso da música, vem a fornecer possibilidades em cada estágio do desenvolvimento da criança, meios para o desenvolvimento integral do aluno.

Foi levada em consideração também a teoria das inteligências múltiplas que propõe o desenvolvimento de estímulos e promovem as potencialidades da criança, neste caso à inteligência musical. Uma vez que a percepção e intervenções, em torno do aprimoramento musical que vai desde a escuta, até o acompanhamento ritmado ou com uso de movimentos, potencializam a inteligência musical.

Essas abordagens possibilitam algumas reflexões em torno da criança e de seu desenvolvimento, a forma e suas aptidões em cada etapa que necessitam serem estimuladas. Fornecendo meios para que professores e o contexto escolar possibilitem o desenvolvimento do aluno também através da música.

Práticas que entrelinhas, possibilitam inicialmente a conscientização do mundo do som, escuta ativa. Permitindo que a criança ao captar os elementos musicais do ambiente a partir de uma exploração sensorial e lúdica, espontânea e assistemática, mas progressivamente ativa-autônoma, ou seja, desenvolva a capacidade de sensação e percepção do fenômeno musical, da sensibilidade e de valorização das manifestações culturais humanas.

Com todas essas atividades propostas, além de conhecimento e apreciação musical, possibilita o reforço de habilidades e competências tão fundamentais para crianças no ambiente social e educacional. Já que, ao envolver a música na aprendizagem diária, pode ser uma alternativa para aumentar a motivação das crianças, porque inclui uma aprendizagem lúdica, promotora de forma colaborativa e que envolve um processo de forma ativa, onde os alunos podem se expressar e participar de seu próprio aprendizado musical.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A música como integrante da vivência do aluno, presente no contexto escolar, no currículo da Educação Infantil, assim como no universo infantil, tem se mostrado uma ferramenta eficaz. Desta forma, foi destacado que a música é importante para o processo de ensino e aprendizado nas aulas da Educação Infantil, já que corrobora para o aprimoramento de habilidades e competências.

Nesse ambiente estimulador e desafiador, onde múltiplas expressões e atividades são propostas de forma lúdica e atrativa, a música torna-se um instrumento facilitador da aprendizagem. Quebrando certa barreira de sua utilização apenas em festividades, mas que estejam presentes em momentos oportunos, para além da obrigatoriedade curricular.

A pesquisa bibliográfica como base teórica indicou que os princípios do desenvolvimento humano e suas aptidões devem ser estimuladas, e nada melhor que a música para dinamizar. Ao mesmo tempo em que é necessário que os professores estejam atentos para essas especificidades e possibilidades que a musicalização proporciona aos alunos.

Como recurso didático, a música facilita a aquisição de conhecimento e a memorização. O ideal seria incluir diretamente a educação musical como matéria do currículo escolar, o que implicaria um programa elaborado com critérios pedagógicos bem definidos e especializados que incidissem um domínio absoluto da matéria.

Em geral, a música tem um grande impacto em todas as dimensões da vida de um ser humano e a exposição à música em um ambiente educacional auxilia em outras esferas da vivência do aluno, que compreende área social, comunicacional, cognitiva, motoras e emocionais.

O poder da música é tal que, independentemente da idade, pode ter um efeito profundo no ouvinte, mas, no contexto da Educação Infantil, a realidade é que, quanto mais a música faz parte da vida dessas crianças, mais ideal será sua influência. Isso é muito importante diante desta etapa educacional, já que o cérebro destes alunos é muito mais receptivo e pode ser muito mais benéfico para o desenvolvimento social, acadêmico e pessoal do indivíduo.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Margarete. Educação musical na contemporaneidade. In: **Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG**, v. 2, p. 18-29, 2002. Disponível em: <https://www.academia.edu/download/56277625/Arroyo_2002_UGF.pdf>. Acesso em 11 dez. 2020.
- BARROS, José DAssunção. História, Artes Visuais e Música: Imagens de uma relação interativa, através de uma análise dos estilos Barroco e do Renascentista. **Rev. Esboços: histórias em contextos globais**, v. 15, n. 19, p. 27-55, 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/esbocos/article/view/2175-7976.2008v15n19p27>>. Acesso em 11 dez. 2020.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 05 de outubro de 1988, São Paulo, Saraiva, 1996.
- _____. Estatuto da Criança e do Adolescente, Câmara dos Deputados, **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990, dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente, Brasília, Ministério da Justiça, 1995.
- _____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2020.
- _____. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.
- _____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.
- _____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação/MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em 11 dez. 2020.
- BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil**: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003. Disponível em: <https://books.google.com.br/books/about/M%C3%BAsica_na_educac%C3%A7%C3%A3o_infantil.html?hl=pt-BR&id=dQUI4OQfk8YC&redir_esc=y>. Acesso em 26 nov. 2020.
- GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática, Editora Artes Médicas, 1995.
- GIL. Antonio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. Editora Atlas, São Paulo, 2008.

GOMES, Laudicéia Camargo Correia. A importância da musicalização no desenvolvimento das funções psíquicas superiores nas crianças da educação infantil. 2013. 33 f. **Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização)** – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/4460>>. Acesso em 11 de dez. 2020.

HAETINGER, Daniela. **Jogos, recreação e lazer**. 1. ed. rev. Curitiba, PR: IESDE. Brasil, 2012.

LAKATOS, Eva Maria.; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5º Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MACIEL, Edineiram Marinho; NASCIMENTO, Antonio Dias. Educação musical e contemporaneidade. In: **XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical**. 2015. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xxiicongresso/xxiicongresso/paper/viewFile/1299/376>>. Acesso em 11 dez. 2020.

MORAES, José Geraldo Vinci de. História e música: canção popular e conhecimento histórico. **Revista Brasileira de História**, v. 20, n. 39, p. 203-221, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01882000000100009&script=sci_arttext&tling=es>. Acesso em 08 dez. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Vozes, 2002.

MUNARI, Alberto. **Jean Piaget**. Tradução e organização: Daniele Saheb. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

NAPOLITANO, Marcos. **História & Música: história cultural da música popular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de; MENDONÇA, Fernando Wolff. **Psicologia do Desenvolvimento**. 3. ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

PIAGET, Jean. Aprendizagem e conhecimento. In: PIAGET, J., GRÉCO, P. **Aprendizagem e conhecimento**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974. Título original: *Apprentissage et connaissance*, 1959.

_____. **Epistemologia genética**. 2. ed. São Paulo : Abril Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores). Título original: *L'epistémologie génétique*, 1970.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Práticas para o ensino da música nas escolas de educação básica. **Rev. Música na educação básica**. Porto Alegre, v. 1, n. 1, outubro de 2009. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas_meb/index.php/meb/article/view/114/36>. Acesso em 30 nov. 2020.

STATERI, José Julio. **A música como lazer construtivo: desafios da educação**. 1^o ed. Indaiatuba, SP: Oficina Lúdica, 2018.

TENREIRO, Maria Odete Vieira. O trabalho docente na educação infantil: revisitando e refletindo sobre as contribuições de alguns pensadores que nos ajudam a olhar e compreender a criança. **Humanidades & Inovação**, v. 6, n. 15, p. 8-24, 2019.
Disponível em:
<<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1882>>.
Acesso em 09 de dezembro de 2020.

TEODORO, Wagner Luiz Garcia. **O desenvolvimento infantil de 0 a 6 e a vida pré-escolar** (2013). Disponível em: <<http://www.bookess.com/read/16746-o-desenvolvimento-infantil-de-0-a-6-e-a-vida-pre-escolar/>>. Acesso em: 30 nov. 2020.

