



EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

DIÁLOGOS
MULTIDIMENSIONAIS EM



SABRINA LARISSA LIMA DE OLIVEIRA,
LAYON RODOLFO DUTRA DA SILVA SANTOS E
MARCOS VITOR COSTA CASTELHANO.

**DIÁLOGOS
MULTIDIMENSIONAIS EM
EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA**

Todos os elementos dispostos em tal produção são de total responsabilidade dos autores

Licença Creative Commons Atribuição-SemDerivações 4.0 Internacional.

Comissão Editorial:

Dr Leonardo da Silva Alves
Dr Sérgio Ricardo da Costa Simplicio
Es Michelly Rayane Romualdo Branco
Ms Alan Douglas Santiago
Dr Magno Alexon Bezerra Seabra
Esp. Marcos Vitor Costa Castelhana
Ms Maria José Bezerra da Silva
Profa. Dra. Karla Roberta Castro Pinheiro Alves
Ms José Fabio Bezerra da Silva.
Dr Lucas Gomes de Medeiros
Dr Hamilton José Werneck Mouta.
Dra. Lauriceia Galdino dos Santos
Dr. José de Sousa Campos Júnior
Esp. Damiana dos Santos Junqueira
Dr. Iure Coutre Gurgel

Nosso maior objetivo é construir meios significativos de difusão e distribuição de trabalhos acadêmicos capazes de consolidar os enfoques científicos na contemporaneidade.

Equipe da CTP

Sabrina Larissa Lima de Oliveira

Layon Rodolffo Dutra da Silva Santos

Marcos Vitor Costa Castelhana

(Orgs.)

**DIÁLOGOS MULTIDIMENSIONAIS EM
EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA**

1ª Edição

**São Bento-PB
CTP Editora 2025**

2025 Edição Brasileira by CTP by

Autores Todos os direitos reservados
Contemporânea: Agência Educacional –
CTP - Editora
CNPJ: 46.679.708/0001-11
E-mail:
contemporaneasartigos23@outlook.com
83998400598
São Bento-PB – Brasil

Editor-Chefe: Marcos Vitor Costa Castelhana
Diagramação: Marcos Vitor Costa Castelhana
Revisão de texto: Autores
Capa: Yanni Aragão Abreu da Silva
Produtor Editorial: José Fábio Bezerra da Silva

DOI: 10.18378/gvaa- 978-65-83034-25-0

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

D536 Diálogos multidimensionais em educação contemporânea [livro eletrônico] / organização Sabrina Larissa Lima de Oliveira, Layon Rodolfo Dutra da Silva Santos, Marcos Vitor Costa Castelhana. – 1. ed. – São Bento, PB : CTP Editora, 2025.

Formato: PDF.

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: World Wide Web.

ISBN 978-65-83034-25-0

1. Educação contemporânea. 2. Multidimensionalidade na educação. 3. Diálogos pedagógicos. 4. Ensino superior – Perspectivas. I. Oliveira, Sabrina Larissa Lima de. II. Santos, Layon Rodolfo Dutra da Silva. III. Castelhana, Marcos Vitor Costa. IV. Título.

CDD 370.1

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1- PDDE INTERATIVO: O QUE É, COMO USAR E COMO A ESCOLA PODE GERÍ-LO.....	9
CAPÍTULO 2- OS DESAFIOS DE GESTÃO DO PDDE NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS.....	17
CAPÍTULO 3- A ESCOLA COMO ESPAÇO DE COMBATE A DESIGUALDADE ÉTNICO-RACIAL.....	25
CAPÍTULO 4- A IMPORTÂNCIA DA INTERAÇÃO FAMÍLIA/ESCOLA NOS ANOS INICIAIS.....	31
CAPÍTULO 5- DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA ERA DIGITAL: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA O AMBIENTE ESCOLAR CONTEMPORÂNEO.....	45
CAPÍTULO 6- A ATIVIDADE LÚDICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	57
SOBRE OS ORGANIZADORES.....	75

APRESENTAÇÃO

A presente obra reúne um total de sete artigos reflexivos em formato de capítulo de livro voltados as diferentes perspectivas educacionais na contemporaneidade, possibilitando discussões, apontamentos e estratégias em suas potencialidades multidimensionais.

Tenham todos uma ótima leitura!

CAPÍTULO 1- PDDE INTERATIVO: O QUE É, COMO USAR E COMO A ESCOLA PODE GERÍ-LO

José Alves de Lima Filho

Graduado em Pedagogia. Mestre em Ciências da Educação Doutorando em Ciências da Educação Email: jjalves120@gmail.com. Telefone: (84) 996761681

RESUMO

Este artigo apresenta uma análise bibliográfica acerca do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e do PDDE Interativo, discutindo suas origens, objetivos e importância para a gestão escolar no Brasil. O PDDE, criado em 1995 e regulamentado pela Lei nº 9.533/1997, surgiu como uma estratégia de descentralização de recursos financeiros, possibilitando às escolas públicas maior autonomia na aplicação dos valores recebidos, com foco na manutenção, infraestrutura e fortalecimento de ações pedagógicas. Já o PDDE Interativo, plataforma tecnológica disponibilizada pelo Ministério da Educação, representa uma inovação na forma de planejar e monitorar esses recursos, permitindo diagnósticos situacionais, elaboração de planos de ação e acompanhamento dos resultados alcançados. O estudo evidencia que a correta gestão do PDDE requer responsabilidade administrativa, transparência e participação da comunidade escolar, assegurando que os investimentos estejam alinhados ao projeto político-pedagógico de cada instituição. O PDDE Interativo, nesse sentido, amplia a possibilidade de gestão democrática e eficiente, uma vez que oferece instrumentos para maior integração entre escola, secretarias de educação e MEC. Além disso, promove o uso estratégico dos dados para subsidiar decisões pedagógicas e financeiras.

Palavras-chave: PDDE; PDDE Interativo; Gestão Escolar.

ABSTRACT

This article presents a bibliographical analysis of the Direct Money to School Program (PDDE) and the PDDE Interativo, discussing their origins, objectives, and importance for school management in Brazil. The PDDE, created in 1995 and regulated by Law No. 9.533/1997, emerged as a financial decentralization strategy, granting public schools greater autonomy in applying the allocated resources, focusing on maintenance, infrastructure, and strengthening pedagogical actions. The PDDE Interativo, a technological platform provided by the Ministry of Education, represents an innovation in planning and monitoring these resources, enabling situational diagnoses, action plan development, and monitoring of achieved results. The study highlights that the proper management of the PDDE requires administrative responsibility, transparency, and community participation, ensuring that investments are aligned with each institution's political-pedagogical project. The PDDE Interativo, in this sense, expands the possibilities for democratic and efficient management, as it offers tools for greater integration among schools, education departments, and the Ministry of Education. Moreover, it promotes the strategic use of data to support pedagogical and financial decision-making.

Keywords: PDDE; PDDE Interativo; School Management; Autonomy; Public Policies.

INTRODUÇÃO

O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) foi instituído pelo Governo Federal com o objetivo de descentralizar recursos financeiros para as escolas públicas da educação básica e instituições que atendem alunos da educação especial. Sua proposta central é transferir diretamente valores para as unidades executoras das escolas, possibilitando maior agilidade na manutenção e melhoria da infraestrutura, na aquisição de materiais e no desenvolvimento de projetos pedagógicos. Dessa forma, o PDDE busca fortalecer a

autonomia das escolas e apoiar o funcionamento adequado, garantindo melhores condições para o processo de ensino e aprendizagem.

Com o avanço das demandas educacionais e a necessidade de maior integração entre planejamento, execução e monitoramento das ações, foi criado o PDDE Interativo. Trata-se de uma ferramenta tecnológica disponibilizada pelo Ministério da Educação que funciona como uma plataforma de gestão e acompanhamento do programa. Por meio dela, as escolas podem elaborar diagnósticos da sua realidade, planejar ações pedagógicas e administrativas, registrar informações e acompanhar a aplicação dos recursos recebidos. O PDDE Interativo, portanto, não apenas moderniza o acesso às informações do programa, como também fortalece a gestão escolar democrática, ao estimular a participação da comunidade escolar e o alinhamento das estratégias institucionais às políticas públicas de educação.

O presente artigo adota uma metodologia bibliográfica, com base em estudos, documentos oficiais e referenciais teóricos, a fim de discutir o Programa Dinheiro Direto na Escola Interativo (PDDE Interativo). Essa ferramenta tem ganhado destaque como um importante recurso de planejamento, monitoramento e gestão escolar, permitindo que as instituições de ensino elaborem diagnósticos mais precisos e planejem suas ações de forma articulada com as políticas públicas educacionais.

A importância do tema reside no fato de que o PDDE Interativo não se limita apenas à operacionalização de recursos financeiros, mas também se apresenta como um instrumento estratégico de gestão escolar participativa. Ao aproximar a comunidade escolar das decisões e oferecer meios para planejar ações de melhoria da qualidade da educação, o programa contribui para a transparência, a autonomia e a eficácia das práticas administrativas e pedagógicas.

Dessa forma, o objetivo deste artigo é apresentar o que é o PDDE Interativo, explicar como utilizá-lo e discutir de que maneira as escolas podem gerir esse recurso de forma eficiente, promovendo uma gestão democrática e alinhada às necessidades reais do contexto escolar.

1. Apresentando o PDDE

O Programa Dinheiro Direto na Escola foi criado em 1995, por meio da Medida Provisória nº 1.784, posteriormente convertida na Lei nº 9.533/1997, com a finalidade de transferir recursos financeiros de forma descentralizada às escolas públicas da educação básica. Sua implementação representou uma inovação na política educacional brasileira, ao possibilitar que as unidades escolares tivessem maior autonomia na gestão de recursos, garantindo mais agilidade e eficiência na manutenção de suas atividades.

De acordo com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE, 1997), autarquia responsável pela execução do programa, o PDDE foi concebido para apoiar

financeiramente as escolas na melhoria da infraestrutura física e pedagógica, além de auxiliar em ações voltadas à elevação dos índices de desempenho escolar. Essa política se articula com a perspectiva de democratização da gestão escolar, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que reforça a importância da participação da comunidade na tomada de decisões.

O programa também dialoga com os princípios da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), especialmente os artigos 205 e 206, que garantem o direito à educação de qualidade e destacam a necessidade de gestão democrática do ensino público. Nesse sentido, o PDDE é uma das estratégias para operacionalizar esses dispositivos constitucionais, criando condições para que as escolas possam desenvolver projetos pedagógicos coerentes com suas realidades locais.

Segundo Oliveira (2012, p. 13),

A criação do PDDE está vinculada à busca por maior eficácia na aplicação dos recursos públicos destinados à educação. Ao transferir diretamente às escolas os valores a serem aplicados, reduz-se a burocracia e amplia-se a capacidade das instituições de responderem rapidamente a suas necessidades emergenciais. Essa característica tem sido apontada como um dos diferenciais do programa em relação a outros mecanismos de financiamento.

No entanto, como afirmam Menezes e Santos (2016, p. 67),

A descentralização financeira proporcionada pelo PDDE também exige maior responsabilidade das escolas em relação à prestação de contas e ao uso transparente dos recursos. Para tanto, a legislação estabelece a obrigatoriedade de constituição de Unidades Executoras (UEX), geralmente associações de pais e mestres, responsáveis por administrar os valores recebidos e garantir a correta aplicação.

A partir da década de 2000, o PDDE passou por ampliações e regulamentações complementares, como a Resolução CD/FNDE nº 10/2006, que detalhou critérios de repasse, acompanhamento e fiscalização. Essas alterações tiveram como finalidade aprimorar os mecanismos de gestão do programa e assegurar que os recursos fossem aplicados de forma equitativa entre as escolas beneficiadas, levando em consideração fatores como número de alunos e localização da instituição.

De acordo com Silva (2018, p. 34),

O PDDE se consolidou como uma política pública estratégica, sobretudo para escolas situadas em áreas de maior vulnerabilidade social. Isso porque o programa não apenas garante recursos mínimos para o funcionamento, mas também incentiva práticas de planejamento participativo, envolvendo professores, gestores, pais e estudantes nas decisões acerca das prioridades de investimento.

Portanto, a criação do PDDE deve ser compreendida como parte de um movimento mais amplo de reforma administrativa e educacional no Brasil, marcado pela valorização da

descentralização e da autonomia das instituições de ensino. Amparado por legislações como a Lei nº 9.533/1997, a LDB (1996) e regulamentos posteriores do FNDE, o programa tornou-se um dos principais instrumentos de financiamento da educação básica, contribuindo significativamente para o fortalecimento da gestão escolar democrática.

A gestão dos recursos do PDDE é realizada pelas Unidades Executoras Próprias, geralmente constituídas sob a forma de associações de pais e mestres, conselhos escolares ou caixas escolares. Essas entidades são responsáveis pela administração do dinheiro repassado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), garantindo que os valores sejam aplicados em conformidade com a legislação vigente. Segundo Oliveira (2014), a UEx representa um importante mecanismo de democratização da gestão, pois possibilita a participação da comunidade escolar nas decisões financeiras.

Os recursos do PDDE podem ser utilizados em despesas de custeio e despesas de capital. As de custeio incluem aquisição de materiais de consumo, pequenos reparos, pagamento de serviços de terceiros e manutenção de equipamentos. Já as de capital abrangem a compra de bens permanentes, como mobiliário, equipamentos de informática ou materiais pedagógicos de longa duração. De acordo com o FNDE (2019), essa flexibilidade garante às escolas condições mínimas para manter seu funcionamento e investir em melhorias estruturais.

A legislação também estabelece restrições quanto ao uso dos recursos. É vedada, por exemplo, a aplicação em despesas com pessoal, pagamento de impostos ou aquisição de bens de luxo. Para Menezes e Santos (2016), essas regras visam assegurar que o dinheiro seja direcionado prioritariamente para ações que impactem diretamente na melhoria da qualidade da educação, evitando desvios de finalidade.

No processo de gestão, a escola deve elaborar um plano de aplicação dos recursos, aprovado pela comunidade escolar por meio da UEx. Esse planejamento é fundamental para alinhar as necessidades mais urgentes da instituição com os recursos disponíveis. Como destaca Gomes (2017), a elaboração participativa desse plano fortalece a autonomia escolar e garante maior transparência na execução do programa.

Após a execução das despesas, a UEx é obrigada a realizar a prestação de contas ao FNDE, por meio do Sistema de Gestão de Prestação de Contas (SiGPC), também conhecido como Contas Online. Esse processo inclui a apresentação de notas fiscais, recibos e outros documentos que comprovem a aplicação correta dos recursos. Para Silva (2018), esse mecanismo fortalece a confiança pública, ao assegurar que os investimentos sejam devidamente monitorados e fiscalizados.

Além da prestação ao FNDE, muitas secretarias estaduais e municipais de educação também exigem relatórios e acompanhamentos complementares. Esse duplo controle, como ressalta Carvalho (2019), busca reforçar a integridade do programa, ainda que represente um

desafio para escolas localizadas em regiões com menor estrutura administrativa.

Um aspecto importante é que a gestão dos recursos do PDDE não deve ser vista apenas como tarefa burocrática, mas como uma oportunidade pedagógica. Araújo (2020, p. 21) defende que

A participação da comunidade escolar na definição das prioridades de gasto contribui para o fortalecimento da gestão democrática e para a conscientização sobre a responsabilidade no uso do dinheiro público. Nesse sentido, a gestão financeira está diretamente vinculada ao projeto político- pedagógico da escola.

Assim, pode-se afirmar que a forma como a escola gere os recursos do PDDE reflete seu grau de organização, participação e comprometimento com a qualidade educacional. Amparada por legislações específicas e acompanhada por órgãos de controle, essa gestão deve buscar o equilíbrio entre a legalidade, a eficiência administrativa e o impacto pedagógico dos investimentos.

2. O que é o PDDE Interativo e sua importância para a escola

O PDDE Interativo é uma plataforma tecnológica criada pelo Ministério da Educação (MEC), em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com o objetivo de auxiliar escolas e redes de ensino no planejamento, monitoramento e execução das ações financiadas pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Segundo FNDE (2020), a ferramenta funciona como um espaço de gestão integrada, onde gestores podem registrar informações, elaborar diagnósticos e acompanhar a aplicação dos recursos recebidos.

Figura 1 – Página inicial do PDDE Interativo em 2025



Fonte: [Home - PDDE Interativo](#)

Mais do que um simples sistema de registro, o PDDE Interativo é um instrumento de planejamento estratégico. Ele permite que as escolas realizem um diagnóstico detalhado de sua realidade, considerando aspectos pedagógicos, estruturais e administrativos. Com base nessas informações, é possível elaborar um plano de ações articuladas, que orienta o uso dos recursos do PDDE. De acordo com Oliveira (2017), esse processo contribui para alinhar as decisões da gestão escolar com as políticas públicas nacionais de educação.

Um dos diferenciais da plataforma é a integração com o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola), possibilitando que os gestores planejem suas metas e acompanhem os resultados ao longo do tempo. Para Gomes (2018), o PDDE Interativo promove uma visão sistêmica da escola, estimulando a organização de informações que, de outra forma, ficariam dispersas ou pouco utilizadas na tomada de decisões.

A importância do PDDE Interativo também está na sua capacidade de fortalecer a gestão democrática. Ao permitir a participação da comunidade escolar na elaboração dos diagnósticos e no planejamento das ações, a plataforma estimula a corresponsabilidade e a transparência. Menezes e Santos (2019) ressaltam que a gestão participativa, viabilizada por ferramentas como essa, contribui para maior legitimidade das decisões e maior comprometimento dos envolvidos.

Neste sentido, o sistema é um meio de otimizar o uso dos recursos públicos. Com relatórios detalhados e mecanismos de acompanhamento, a escola consegue priorizar investimentos mais urgentes, evitando desperdícios e promovendo maior eficiência. Carvalho (2020) destaca que, em tempos de restrição orçamentária, a utilização de plataformas digitais como o PDDE Interativo se torna essencial para garantir que cada recurso aplicado tenha impacto direto na melhoria da qualidade da educação.

Outro ponto relevante é que a plataforma funciona como um canal de comunicação entre escolas, secretarias de educação e o MEC. Essa integração facilita o acompanhamento das ações educacionais em nível nacional e fortalece a articulação entre diferentes instâncias da política pública. Para Silva (2021), o PDDE Interativo representa uma ferramenta que aproxima os gestores locais das diretrizes nacionais, favorecendo a implementação mais efetiva das políticas educacionais.

O uso da plataforma também contribui para o desenvolvimento da cultura de monitoramento e avaliação no ambiente escolar. Ao registrar dados e acompanhar indicadores, os gestores podem refletir sobre os avanços obtidos e os desafios persistentes, orientando decisões futuras. Araújo (2021) afirma que essa prática é fundamental para transformar a gestão escolar em um processo contínuo de aprendizagem e aperfeiçoamento.

Portanto, o PDDE Interativo não deve ser visto apenas como um requisito burocrático, mas como uma oportunidade de aprimorar a gestão escolar e garantir maior alinhamento entre planejamento, execução e resultados. Sua importância reside na capacidade de articular a gestão

financeira com a gestão pedagógica, promovendo transparência, participação e eficiência. Assim, a plataforma se consolida como um recurso estratégico para que as escolas alcancem melhores condições de funcionamento e avancem na promoção de uma educação pública de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões apresentadas ao longo deste artigo evidenciam que tanto o PDDE quanto o PDDE Interativo representam avanços significativos na gestão da educação pública brasileira. O primeiro, ao descentralizar recursos financeiros diretamente para as escolas, fortaleceu a autonomia das unidades de ensino e possibilitou maior agilidade na resolução de demandas estruturais e pedagógicas. O segundo, ao disponibilizar uma plataforma digital de planejamento e monitoramento, ampliou a transparência, a eficiência e a participação da comunidade escolar nos processos de gestão.

Verifica-se que o uso adequado desses instrumentos exige das escolas não apenas capacidade administrativa, mas também um compromisso coletivo com a gestão democrática. A participação da comunidade escolar no diagnóstico, no planejamento e no acompanhamento das ações assegura que os recursos sejam aplicados de acordo com as necessidades reais da instituição. Nesse sentido, o PDDE Interativo se apresenta como uma ferramenta estratégica para articular o projeto político-pedagógico às diretrizes das políticas públicas educacionais.

Por fim, conclui-se que o sucesso da gestão do PDDE e do PDDE Interativo depende de forma direta do engajamento dos gestores, professores, pais e estudantes. Quando utilizados de maneira planejada e participativa, esses instrumentos contribuem para a melhoria da qualidade do ensino, para a valorização da autonomia escolar e para o fortalecimento da cidadania. Assim, mais do que um repasse de recursos, trata-se de uma política que promove a corresponsabilidade e a democratização da educação pública brasileira.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, João. **Gestão escolar e políticas de financiamento da educação básica no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2020.

ARAÚJO, Maria Clara. **Monitoramento e avaliação na gestão educacional: desafios e perspectivas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 9.533, de 10 de dezembro de 1997.** Dispõe sobre a assistência financeira suplementar da União aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios, para garantir a manutenção e o desenvolvimento do ensino fundamental. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 dez. 1997.

BRASIL. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).** *Manual de orientação do PDDE.* Brasília, DF: FNDE, 2019.

CARVALHO, Pedro. **Gestão de recursos financeiros na escola pública: limites e possibilidades.** Rio de Janeiro: Vozes, 2019.

CARVALHO, Pedro. **Educação e tecnologia: o papel das plataformas digitais na gestão escolar.** Campinas: Papirus, 2020.

GOMES, Renata. **Planejamento escolar e políticas públicas: uma análise do PDE- Escola e do PDDE Interativo.** Salvador: EDUFBA, 2017.

GOMES, Renata. **Gestão estratégica e inovação na escola pública.** Porto Alegre: Penso, 2018.

MENEZES, Luís; SANTOS, Carla. **Gestão democrática e financiamento da educação: desafios do PDDE.** Recife: UFPE, 2016.

MENEZES, Luís; SANTOS, Carla. **Gestão escolar participativa e tecnologias de informação.** Fortaleza: UFC, 2019.

OLIVEIRA, João Ferreira de. **Políticas de descentralização e autonomia escolar no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2012.

OLIVEIRA, João Ferreira de. **Gestão educacional e participação social: entre a norma e a prática.** Goiânia: UFG, 2014.

OLIVEIRA, João Ferreira de. **Planejamento estratégico em políticas educacionais.** Belo Horizonte: UFMG, 2017.

SILVA, Adriana. **O PDDE como política pública para escolas em vulnerabilidade social.** Curitiba: CRV, 2018.

SILVA, Adriana. **Gestão escolar e integração de políticas educacionais no Brasil.** Brasília: Liber Livro, 2021.

CAPÍTULO 2- OS DESAFIOS DE GESTÃO DO PDDE NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS

José Alves de Lima Filho

Graduado em Pedagogia. Mestre em Ciências da Educação Doutorando em Ciências da Educação Email: jjalves120@gmail.com. Telefone: (84) 996761681

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar os desafios enfrentados na gestão do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) nas escolas públicas brasileiras. Criado em 1995, o PDDE representa uma importante política pública voltada à descentralização dos recursos financeiros destinados à manutenção e melhoria da infraestrutura física e pedagógica das escolas. Ao longo dos anos, o programa foi ampliado, passando a contemplar diferentes modalidades educacionais, incluindo escolas do campo, indígenas, quilombolas e de educação infantil. Contudo, apesar dos avanços, a execução eficiente do PDDE ainda enfrenta inúmeros entraves. Entre os principais obstáculos estão a falta de capacitação dos gestores escolares, a complexidade dos sistemas de prestação de contas, a burocracia envolvida nos processos e a baixa participação da comunidade escolar nas decisões sobre o uso dos recursos. A pesquisa, de caráter bibliográfico, baseia-se em autores que discutem gestão pública educacional e financiamento da educação, permitindo uma análise crítica da realidade enfrentada pelas escolas. Conclui-se que, para que o PDDE cumpra plenamente seus objetivos, é necessário investir na formação contínua dos profissionais da educação, promover maior apoio técnico e administrativo, e fortalecer uma cultura de gestão democrática e participativa. A superação desses desafios é essencial para garantir o uso eficiente dos recursos e a melhoria da qualidade da educação pública no Brasil.

Palavras-chave: PDDE; gestão escolar; financiamento da educação.

ABSTRACT

This article aims to analyze the challenges faced in the management of the Direct Money to School Program (PDDE) in Brazilian public schools. Created in 1995, the PDDE represents an important public policy focused on decentralizing financial resources intended for the maintenance and improvement of the physical and pedagogical infrastructure of schools. Over the years, the program has been expanded to include various educational modalities, such as rural schools, Indigenous and Quilombola communities, and early childhood education. Despite its progress, the effective implementation of the PDDE still faces numerous obstacles. Among the main challenges are the lack of training for school managers, the complexity of accounting systems, bureaucratic processes, and the low level of community participation in decisions regarding the use of resources. This study, based on bibliographic research, draws on authors who discuss public educational management and education financing, allowing for a critical analysis of the reality experienced by schools. It concludes that, for the PDDE to fully achieve its goals. Overcoming these challenges is crucial to ensure the efficient use of resources and the improvement of the quality of public education in Brazil.

Keywords: PDDE; school management; education financing.

INTRODUÇÃO

A gestão dos recursos públicos destinados à educação é um dos principais pilares para a melhoria da qualidade do ensino no Brasil. Nesse contexto, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), criado em 1995 pelo Governo Federal, visa repassar recursos financeiros diretamente às escolas públicas, com o objetivo de promover melhorias na infraestrutura física e pedagógica. No entanto, apesar dos benefícios proporcionados, a execução eficaz do PDDE enfrenta diversos desafios, especialmente no que se refere à gestão local, à capacitação dos gestores escolares e à prestação de contas dos recursos utilizados.

Este artigo tem como objetivo discutir os principais desafios de gestão do PDDE nas

escolas públicas brasileiras, destacando as dificuldades enfrentadas pelos gestores na aplicação correta dos recursos e na conformidade com as exigências legais e burocráticas do programa. A discussão parte da realidade vivenciada por diversas instituições de ensino no Brasil, que lidam diariamente com limitações técnicas, administrativas e estruturais.

A metodologia adotada neste estudo é a pesquisa bibliográfica, com base em autores que abordam a gestão pública educacional, o financiamento da educação e os instrumentos de controle social e institucional. Segundo Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já publicado, como livros, artigos científicos e documentos oficiais, permitindo uma compreensão teórica e crítica sobre o tema em questão.

Diversos autores têm abordado a importância e os entraves da gestão do PDDE. Para Vieira (2013), um dos principais problemas enfrentados pelas escolas é a falta de formação específica dos diretores e responsáveis pelas finanças escolares, o que compromete a transparência e eficácia na execução do programa. Já Oliveira (2017) destaca que a burocracia envolvida na prestação de contas e a ausência de suporte técnico permanente dificultam o pleno aproveitamento dos recursos.

Segundo Cury (2002), a descentralização dos recursos é um avanço democrático, mas exige maior responsabilidade e competência dos gestores locais. Ainda nesse sentido, Soares (2020) ressalta que a autonomia financeira das escolas precisa estar acompanhada de ações formativas e de uma cultura organizacional pautada na ética, no planejamento e na gestão participativa.

O PDDE representa uma política pública essencial para a melhoria da qualidade das escolas públicas brasileiras. Contudo, os desafios de sua gestão exigem um olhar crítico e propositivo por parte dos formuladores de políticas, gestores escolares e demais atores envolvidos na educação básica. É fundamental investir em formação continuada, em mecanismos de apoio técnico e em simplificação dos processos burocráticos para que o programa atinja seus objetivos de forma plena e equitativa.

1. Conceituando o PDDE

O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) é uma política pública educacional criada pelo Governo Federal com o intuito de descentralizar a execução de recursos financeiros, transferindo-os diretamente para as escolas públicas e instituições educacionais cadastradas. Instituído em 1995, por meio da Medida Provisória nº 1.784, posteriormente convertida na Lei nº 9.533/1997, o PDDE tem como objetivo prestar assistência financeira para a manutenção e melhoria da infraestrutura física e pedagógica das escolas, promovendo, assim, condições adequadas para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Segundo o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), órgão

responsável pela gestão do programa,

O PDDE visa também fortalecer a autonomia das escolas e promover a participação da comunidade escolar na tomada de decisões. Com essa iniciativa, espera-se maior agilidade e eficiência na aplicação dos recursos públicos, superando os entraves burocráticos característicos dos processos centralizados de repasse financeiro. O FNDE define o PDDE como um “instrumento de fortalecimento da gestão escolar democrática e transparente” (FNDE, 2022).

A legislação do PDDE prevê que os recursos sejam repassados diretamente às Unidades Executoras Próprias (UEX), como as Associações de Pais e Mestres (APMs) ou Conselhos Escolares, previamente cadastradas no sistema do FNDE. Os valores repassados são calculados com base no número de alunos matriculados, conforme dados do Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Dessa forma, o programa busca respeitar a diversidade e a necessidade de cada escola, proporcionando equidade na distribuição dos recursos (BRASIL, 2021).

Conforme Soares (2020), o PDDE representa um avanço significativo na descentralização da gestão pública educacional, conferindo maior protagonismo à escola na resolução de seus próprios problemas. No entanto, o autor também destaca que essa autonomia só é efetiva quando acompanhada de capacitação técnica e de instrumentos adequados de controle social, evitando que a descentralização se torne sinônimo de desorganização ou uso indevido dos recursos.

Outro ponto importante previsto na legislação é a obrigatoriedade da prestação de contas, com detalhamento do uso dos recursos conforme os planos de aplicação previamente definidos. A Instrução Normativa nº 1/2017 do FNDE estabelece os critérios técnicos e operacionais para o cumprimento dessa exigência, reforçando o compromisso com a transparência e a correta utilização dos fundos públicos. De acordo com Cury (2002), a descentralização precisa estar associada à responsabilização, à formação dos gestores e à atuação ativa da comunidade escolar, elementos fundamentais para garantir a eficácia do programa.

É importante ressaltar que o PDDE não é voltado exclusivamente para escolas de ensino fundamental e médio. O programa contempla também creches, escolas indígenas, quilombolas e escolas do campo, garantindo a inclusão de populações historicamente marginalizadas. A Resolução nº 10/2013 do FNDE ampliou as modalidades do PDDE, incluindo ações específicas como o PDDE Água, PDDE Campo e PDDE Estrutura, o que demonstra o esforço do Estado em adaptar o programa às realidades diversas da educação brasileira.

Segundo Vieira (2013),

importantes na sua implementação, como a ausência de formação continuada para os responsáveis pela execução dos recursos, a complexidade dos sistemas de prestação de contas e a baixa participação da comunidade escolar. Esses fatores comprometem o alcance pleno dos objetivos do PDDE e evidenciam a necessidade de políticas complementares de apoio e supervisão.

Dessa forma, o PDDE se configura como uma política pública fundamental para a melhoria da infraestrutura escolar e para a consolidação de uma gestão democrática nas escolas públicas brasileiras. Contudo, a eficácia do programa está diretamente condicionada à articulação entre legislação, formação dos gestores, transparência nos processos e participação efetiva da comunidade. Assim, o entendimento do seu marco

legal e conceitual é essencial para que educadores, gestores e demais envolvidos possam utilizar ele de maneira estratégica e responsável.

2. Como funciona o PDDE nas escolas públicas brasileiras

O funcionamento do PDDE nas escolas públicas brasileiras baseia-se na transferência direta de recursos financeiros do Governo Federal, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, às Unidades Executoras Próprias das escolas cadastradas. Essas unidades são, geralmente, representadas por associações como os Conselhos Escolares ou Associações de Pais e Mestres (APMs), que são responsáveis legais por administrar os recursos recebidos. O objetivo é garantir mais autonomia para que cada escola possa atender suas necessidades específicas de forma mais ágil e eficaz (BRASIL, 2021).

Os recursos do PDDE são distribuídos de forma proporcional ao número de alunos matriculados, conforme os dados do Censo Escolar do INEP. O valor por aluno varia a cada ano, sendo atualizado por resoluções anuais do FNDE. Além disso, as escolas que atendem populações vulneráveis — como indígenas, quilombolas e do campo — podem receber valores adicionais ou participar de ações específicas do programa, como o PDDE Educação Integral e PDDE Estrutura. Segundo dados do FNDE (2023), mais de 130 mil escolas foram beneficiadas com recursos do PDDE em todo o território nacional.

O uso dos recursos do PDDE é regulamentado por resoluções do FNDE, que estabelecem as categorias de despesas permitidas. Os recursos podem ser aplicados na aquisição de materiais didáticos e pedagógicos, pequenos reparos na infraestrutura física, contratação de serviços e melhorias no ambiente escolar. De acordo com Oliveira (2017), essa flexibilidade permite que o gestor atue com maior liberdade para resolver problemas cotidianos da escola, o que contribui para a melhoria das condições de ensino.

Contudo, a autonomia na aplicação dos recursos exige o cumprimento de etapas obrigatórias, como o planejamento participativo, elaboração do Plano de Aplicação Financeira (PAF) e posterior prestação de contas. A prestação de contas é realizada no Sistema de Gestão

de Prestação de Contas (SIGPC), e deve ser enviada anualmente ao FNDE. Para isso, é necessário que o gestor ou presidente da Unidade Executora esteja devidamente capacitado, o que nem sempre ocorre de forma

satisfatória, segundo Soares (2020), que aponta a ausência de formação como um dos principais obstáculos à boa gestão do programa.

A gestão do PDDE nas escolas também exige o envolvimento da comunidade escolar. A legislação prevê que o uso dos recursos deve ser decidido de forma colegiada, em reuniões com a participação de professores, pais, estudantes e demais membros do conselho escolar. Esse modelo busca garantir maior transparência e legitimidade no uso do dinheiro público. Para Cury (2002), a participação da comunidade é fundamental para consolidar uma cultura de gestão democrática e corresponsável, embora nem sempre ocorra de forma efetiva nas escolas.

Além do repasse regular de recursos, o PDDE também contempla ações complementares voltadas a áreas específicas da política educacional. Entre elas estão o PDDE Água e Esgotamento Sanitário, PDDE Campo, PDDE Qualidade e PDDE Conectividade. Essas ações visam atender necessidades específicas de escolas em contextos vulneráveis, promovendo condições mínimas de infraestrutura, segurança e acesso à tecnologia. Segundo o FNDE (2022), essas ações têm sido fundamentais para reduzir desigualdades regionais no acesso à educação de qualidade.

Embora o funcionamento do programa represente um avanço importante na descentralização da gestão educacional, sua eficácia depende de fatores como a boa governança, a transparência na aplicação dos recursos e o suporte técnico às escolas.

Vieira (2013, p. 98) aponta que

A maioria dos gestores escolares não recebe formação específica em gestão financeira, o que compromete a correta execução do programa. Além disso, problemas como atrasos nos repasses e dificuldades de acesso aos sistemas informatizados também interferem negativamente na dinâmica do programa.

Neste sentido, o PDDE opera como uma ferramenta estratégica para a autonomia das escolas públicas brasileiras, permitindo que as decisões sejam tomadas com base nas necessidades locais. No entanto, seu funcionamento eficiente está condicionado à capacitação dos gestores, ao acompanhamento por parte dos órgãos de controle e à participação ativa da comunidade escolar. A superação desses desafios é fundamental para garantir que o programa cumpra seu papel de promover a melhoria da qualidade da educação pública no Brasil.

3. Desafios de implementação do recurso do PDDE nas escolas

Apesar de ser uma política pública importante para a melhoria das condições educacionais no Brasil, a implementação do PDDE nas escolas enfrenta diversos desafios que comprometem a efetividade de seus objetivos. Um dos principais entraves é a falta de capacitação adequada dos gestores escolares e membros das UEx responsáveis pela administração dos recursos.

Segundo Vieira (2013, p. 67),

Muitos diretores e responsáveis financeiros das escolas não têm formação específica em gestão pública ou financeira, o que dificulta a execução correta do programa e aumenta o risco de erros na aplicação dos recursos. Portanto, essa formação deve ser prioritária.

Outro problema recorrente é a dificuldade no uso dos sistemas informatizados disponibilizados pelo FNDE para o planejamento e a prestação de contas, como o Sistema de Gestão de Prestação de Contas. Muitos profissionais das escolas relatam dificuldades técnicas ou falta de acesso a equipamentos e internet de qualidade, especialmente em regiões rurais ou mais pobres. De acordo com Soares (2020), essas barreiras tecnológicas acabam gerando atrasos na prestação de contas e, em alguns casos, a suspensão dos repasses futuros, penalizando diretamente os alunos.

Além disso, a burocracia envolvida nos trâmites do programa também representa um obstáculo significativo. Embora o PDDE tenha sido criado com a intenção de agilizar o repasse de recursos, as exigências legais, documentais e contábeis exigem um nível de conhecimento técnico que nem todas as escolas conseguem suprir. Oliveira (2017) aponta que a complexidade dos processos acaba sobrecarregando os gestores escolares, que já acumulam múltiplas funções administrativas e pedagógicas, sem apoio suficiente das secretarias de educação.

Outro desafio importante é a pouca participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisões sobre o uso dos recursos. A legislação do PDDE prevê a gestão participativa como princípio central do programa, mas, na prática, muitas escolas enfrentam dificuldades em mobilizar pais, estudantes e outros membros do conselho escolar. Para Cury (2002), a gestão democrática exige uma cultura institucional de diálogo e corresponsabilidade, que ainda está em construção em muitas escolas brasileiras.

A ausência de acompanhamento técnico permanente também fragiliza a implementação do programa. Muitas escolas, especialmente em áreas rurais ou em pequenos municípios, não recebem orientação contínua por parte das secretarias de educação ou do FNDE. Isso gera insegurança nos gestores sobre o que pode ou não ser feito com os recursos. De acordo com Lima (2018), a falta de suporte técnico colabora para o subaproveitamento

dos recursos e aumenta os riscos de irregularidades, mesmo que de forma não intencional.

Ademais, as desigualdades regionais afetam diretamente a capacidade de gestão do PDDE. Em regiões mais carentes, as escolas tendem a ter menor estrutura administrativa e menos profissionais com conhecimento técnico adequado, o que amplia as dificuldades. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2020), há uma correlação entre a infraestrutura escolar e a eficiência na execução do programa, o que evidencia a necessidade de políticas públicas mais sensíveis às realidades locais.

Outro desafio é a instabilidade nos repasses financeiros. Em alguns anos, o repasse dos recursos do PDDE sofre atrasos, o que compromete o planejamento das ações e a execução das atividades previstas pelas escolas. A imprevisibilidade orçamentária impede que os gestores realizem um planejamento de longo prazo e reduz a eficácia do programa como ferramenta de gestão escolar. Conforme relata Vieira (2013), a previsibilidade é um elemento essencial para a eficiência na aplicação dos recursos públicos.

Nesse contexto, é importante destacar que a superação desses desafios exige ações coordenadas entre o Fundo Nacional, as secretarias de educação, os gestores escolares e a sociedade civil. A oferta de formação continuada, o fortalecimento da cultura de participação e o aperfeiçoamento dos mecanismos de acompanhamento e controle são estratégias indispensáveis para garantir que o PDDE atinja seus objetivos. Como afirma Soares (2020), a descentralização só se traduz em melhoria da educação se vier acompanhada de responsabilidade, apoio técnico e transparência.

Considerações Finais

Nas considerações finais deste artigo, destacamos que o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) representa uma importante política pública voltada para a melhoria da infraestrutura escolar e o fortalecimento da gestão democrática nas unidades de ensino. Abordamos desde a sua criação, em 1995, até as transformações que o programa sofreu ao longo dos anos, ampliando suas ações e atendendo diferentes modalidades de ensino. Ressaltamos também o papel fundamental do PDDE na promoção de condições mais dignas e adequadas para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, contribuindo diretamente para a qualidade da educação pública brasileira.

Entretanto, apesar da relevância do programa, evidenciamos neste estudo que muitos gestores escolares ainda enfrentam sérias dificuldades para sua plena execução. Entre os principais desafios estão a burocracia dos processos, a falta de formação adequada para o uso correto dos recursos, a ausência de apoio técnico- contábil e as limitações na elaboração e prestação de contas. Esses entraves comprometem a efetividade do programa e revelam a necessidade urgente de investimentos em capacitação e acompanhamento dos gestores, além

da simplificação de procedimentos administrativos. Assim, concluímos que o fortalecimento do PDDE depende não apenas de repasses financeiros, mas também de suporte técnico e formativo aos profissionais responsáveis pela sua gestão nas escolas.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.533, de 10 de dezembro de 1997**. Dispõe sobre a assistência financeira suplementar da União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, destinada à manutenção e ao desenvolvimento do ensino fundamental. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1997.

BRASIL. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE**. Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br>. Acesso em: jul. 2025.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e direitos sociais**. São Paulo: Cortez, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2020: Resumo Técnico**. Brasília: INEP, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: jul. 2025.

LIMA, José Alves de. **Gestão escolar e financiamento da educação básica: desafios da efetivação do PDDE nas escolas públicas brasileiras**. Revista de Políticas Públicas Educacionais, v. 7, n. 2, p. 101-118, 2018.

OLIVEIRA, Maria Cecília. **Burocracia e gestão educacional: entraves à eficiência na aplicação de recursos públicos**. Revista Gestão em Foco, v. 5, n. 1, p. 45-59, 2017.

SOARES, Juliana Cristina. **Gestão democrática e o PDDE: desafios da descentralização nas escolas públicas brasileiras**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 41, e023456, 2020.

VIEIRA, Tânia Maria. **A gestão do PDDE nas escolas públicas: formação, planejamento e prestação de contas**. Revista Brasileira de Administração Educacional, v. 29, n. 3, p. 63-102, 2013.

ÉTNICO-RACIAL

Luciana de Andrade Rocha Felipe

Mestranda em Ciências da Educação, professora das redes estadual e municipal em Caiçara do Rio do Vento/RN, Especialização em Gestão Escolar e coordenação escolar. E-mail: lucianaarfelipe@gmail.com

RESUMO

Este trabalho, resultado de pesquisa qualitativa, exploratória visa refletir sobre a compreensão que nossos jovens concluintes do Ensino Fundamental II tem sobre suas identidades, como estes se veem quanto a sua etnia e a forma como a lei 10.639/03 está inserida no currículo da escola, refletindo sobre a importância da criação de espaços com ambiência racial, respeitando a pluralidade e diversidade étnico-racial. Observando sobre a formação docente, assim como dos demais profissionais que estão presentes no ambiente escolar e a forma como muitas vezes atitudes racistas são reproduzidas e que mesmo de forma inconsciente contribuem para construir um sistema padronizado que negligencia com pequenas atitudes ou falas aqueles que são historicamente marginalizados.

Palavras-chave: Identidade – diversidade- educação

ABSTRACT

This work, the result of qualitative, exploratory research, aims to reflect on the understanding that our young people completing Elementary School II have about their identities, how they see themselves in terms of their ethnicity and the way in which law 10.639/03 is inserted in the school curriculum, reflecting on the importance of creating spaces with a racial ambiance, respecting ethnic-racial plurality and diversity. Observing the training of teachers, as well as that of many professionals who are present in the school environment and the way in which racist attitudes are often reproduced and that even unconsciously, they are delayed in building a standardized system that neglects small attitudes or speeches of those who are historically marginalized.

Keywords: Identity – diversity – education

INTRODUÇÃO

Após vinte anos de criação da Lei 10. 639/2023 que institui o ensino obrigatório da temática História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas nos deparamos com pesquisas que apontam que no ano de 2021 apenas 50,1 % das escolas têm trabalhado projetos com referência a essa temática. Nos preocupa perceber que em um país onde a maioria da população se autodeclara parda e preta, ou seja, negra, mas também como um país onde 80% da população considera existir racismo, que tal temática regrida nos currículos das escolas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana estabelecem a educação das relações étnico-raciais como um núcleo dos projetos político-pedagógicos das instituições de ensino de diferentes graus e como um dos focos dos procedimentos e instrumentos utilizados para sua avaliação e supervisão, sendo fundamental que as instituições reforcem essa temática, buscando uma conscientização de todos; no entanto, perceber esse desinteresse ou falta de proposição nos leva para uma reflexão mais profunda, o que pode nos leva a compreender como fruto da nossa educação eurocêntrica, ou a compreensão da negação do racismo, vivenciando na escola o mito da democracia racial.

Ao inscrevermos os alunos concluintes do Ensino Fundamental para o processo seletivo do IFRN, percebemos que a grande maioria se autodeclara parda, muito embora muitas vezes não tenham realmente a consciência de sua identidade, e aqueles que se autodeclaram pretos

apresentam um certo constrangimento ou desconforto. A partir desta situação vemos a necessidade da discussão sobre etnia e da valorização da cultura afro-brasileira e indígena no âmbito escolar.

Além dessa situação, ainda observamos casos de racismos presentes na Escola, seja cometido por alunos ou de forma estrutural, que precisam ser combatidos por todos os profissionais escolares e extintos do ambiente escolar. Nesse sentido, precisamos conhecer a proposta da Lei 10.639/2003 e a forma como esta tem sido implementada nas Escolas. É fundamental compreender como, e se, os projetos políticos-pedagógicos (PPP) estão alinhados com a prática curricular e conscientizar a comunidade discente sobre a importância de valorização de sua identidade. Entender que a falta de ações e diversificação de materiais que valorizem a cultura afro e indígena, contribuem para a estrutura racista. Para Bento (2022) o racismo institucional, as vezes, se refere a práticas aparentemente neutras no presente, mas que refletem ou perpetuam o efeito da discriminação praticada no passado. É preciso repensar as nossas práticas e refletir se não estamos reproduzindo comportamentos inadequados, é preciso tornar a escola um espaço de ambiência racial para diversidade, propondo atividades que celebrem a diversidade e o debate étnico-racial. Sendo assim fundamental que essa temática seja mais explorada e fomentada a discussão no âmbito escolar, uma vez que este é o espaço que reproduz os reflexos de nossa sociedade.

Educação e relações étnico-raciais

Vivemos em uma sociedade pluricultural e multiétnica, e compreender os processos de etnia e a forma como nossos discentes vem compreendendo e se apropriando de suas origens é desafiador. MakGoba (1996) destaca que a habilidade de criticar o universo onde se vive e os dos outros só se torna possível por meio do reconhecimento e valorização da diversidade. Nesse sentido, compreendemos que a escola deveria ser o espaço mais adequado para essa discussão, mas ao longo do tempo, como Silva (2007) cita, na experiência brasileira, além do que se passou com os indígenas, deve se ter presente a situação dos africanos escravizados, de seus filhos e descendentes, a eles foi negada a possibilidade de aprender a ler, ou se lhes permitia, era com o intuito de incutir-lhes representações negativas de si próprios e convencê-los de que deveriam ocupar lugares subalternos na sociedade.

De acordo com estudos de Lopes (1985), relações de opressão, no Brasil, vem desde a constituição e exploração da colônia produzindo processos educativos.

A problemática da diversidade no Brasil, embora apareça nos discursos educacionais nos anos 1990, é antiga, acompanha a história de lutas por inserção cidadã na sociedade, empreendidas por indígenas, negros, sem-terra, empobrecidos, outros marginalizados pela sociedade (Silva, 1993; 2002; 2004).

Silva (2007) cita que não se pode dizer que o Estado brasileiro sempre ignorou as discriminações provocadas pelo ocultamento da diversidade da população, nem os consequentes problemas que acarretam. De acordo com mesma, a Constituição de 1934 repudiou a discriminação racial, embora tenha prescrito a eugenia, A constituição de 1988, embora tardiamente, reconheceu a diversidade da população brasileira, garantindo o direito a cultura própria e ao conhecimento das demais formadoras da nação, tornando o racismo um crime inafiançável e imprescritível. No entanto, tais ações não são suficientes para de um momento para outro mudar uma sociedade que a anos trata com indiferença culturas e vivências diferentes da dominante. Todas as conquistas são frutos de muita luta e organização de grupos militantes marcados pela ideia de afirmação e valorização das diferenças e contra o preconceito de raça e cor. É nesse contexto que surge os debates sobre o 13 de maio e do 20 de novembro, assim como o respeito dos quilombos e de zumbi dos palmares, promovendo avanços na revisão da ideologia nacional. (BRASIL, 2009) Em 1997, o Ministério da Educação (BRASIL) instituiu os Parâmetros Curriculares Nacionais que traz como tema transversal a Pluralidade Cultural. Como aponta Silva (2007) as dificuldades para implantação dessas políticas curriculares, assim como a estabelecida no art. 26 da Lei nº 9,394/1996 por força da Lei 10.639/2003, devem-se muito mais à história das relações étnico-raciais neste país e aos processos educativos que elas desencadeiam, consolidando preconceitos e estereótipos, do que a procedimentos pedagógicos. Mas como aponta Gomes (2012) devem ser considerados passos no processo de descolonização do currículo. Para esta autora, a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo.

Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente. (GOMES, 2012, P.107)

São desses conflitos e dessa possibilidade de falar abertamente, com interpretações diferentes e confrontos de ideias, que se abre caminhos para a construção de uma educação antirracista. No entanto, de acordo com dados do SAEB, O Brasil registrou em 2021 que apenas 50,1% das escolas públicas brasileiras tinham em sua grade curricular iniciativas para discutir o tema, sendo o pior índice em 10 anos. Buscando compreender as razões para essa regressão, ver-se claramente a influência da política conservadora dos últimos anos e mais uma vez o fortalecimento da ideia da democracia racial, intrínseca em nosso meio. Para Silva (2011) cabe aos pesquisadores e professores desconstruir essa equivocada crença da democracia racial. Ribeiro (2019) aponta que muitas vezes as pessoas brancas não pensam sobre o que é racismo, vivem suas vidas sem que sua cor as faça refletir sobre essa condição, e para alguns não se dão conta dos privilégios que possuem. A lei de cotas promulgada em 2012, representa um grande

avanço na busca pela equidade racial e provocou grandes debates e polêmicas ao ser adotada nas universidades, onde para alguns privilegiados representaria, a retirada de sua vaga por direito, onde se ver a existência do racismo estrutural.

Voltando aos nossos discentes, percebe-se claramente que estes não têm noção dessas conquistas adquiridas com muita luta e tão pouco conseguem compreender esse processo identitário, e que as escolas em si também não estimulam para que esse processo aconteça. Ribeiro (2019), cita o conceito de epistemicídio, originalmente proposto pelo sociólogo português Boaventura Souza Santos traduzido por Sueli Carneiro em sua tese de doutorado onde a escola tem um papel de destaque, conforme a tradução, o aparelho educacional tem se constituído de forma quase absoluta, para os racialmente inferiorizados, como fonte de múltiplos processos de aniquilamento da capacidade cognitiva e da confiança intelectual. Ainda de acordo com o conceito de epistemicídio por ela traduzido, é fenômeno que ocorre pelo rebaixamento da autoestima que o racismo e a discriminação provocam no cotidiano escolar; pela negação aos negros da condição de sujeitos de conhecimento, por meio da desvalorização, negação ou ocultamento das contribuições do continente africano e da diáspora africana ao patrimônio cultural da humanidade e pela produção do fracasso e evasão escolar. Compreender que a educação sempre ocorreu de forma a privilegiar a cultura branca e dominante é um primeiro passo para entender o conceito apresentado acima, e o quanto o racismo estrutural se faz presente ainda em nosso meio.

“É na organização da instituição, ao longo da história, que se constrói a estrutura racista. É na escolha exclusiva de perspectivas teóricas e metodológicas eurocêntricas que se manifesta a branquitude. Elementos da cultura negra e indígena, quando presentes no currículo, não são reconhecidos como tais ou estão estigmatizados.”
(Bento, 2022. P.78)

Compreender esse processo que a educação vem passando ao longo dos anos e do quanto fomos educados nessa perspectiva eurocêntrica permite nos entender a nossa dificuldade para compreender termos do nosso cotidiano, como racismo, discriminação racial, preconceito, etnia, raça, identidade, ação afirmativa, cotas raciais, entre outros. Munanga & Gomes (2003) retratam esses conceitos e o quanto precisamos nos aprofundar e refletir sobre estes termos, independente da etnia. Afinal, espera-se que a escola seja esse espaço responsável pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que tenha o respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã, no entanto, o caráter conservador dos currículos nas universidades impede discussões que pontuem a diversidade cultural e étnico-racial na formação inicial do educador.

Citando Ribeiro, 2019, como a norma é branca, tudo aquilo que difere é visto como o

que não é bom, e isso se aplica também as religiões de matriz africana. Santos (2015) aponta que um dos pressupostos é o de que a hegemonia das religiões de matriz judaico-cristã, a discriminação racial e a satanização de entidades espirituais, produzem uma invisibilidade das religiões de matrizes africanas pelas políticas educacionais, onde os próprios profissionais não conseguem transpor a barreira de sua religiosidade e ignoram as vivências dos que estão em sala. Gomes (2015) aponta que no caso da escola pública, é importante destacar que não se trata de negar seu caráter laico, mas sim de pautar a questão da religiosidade de matrizes africanas de forma ética, entendendo-a como uma dimensão da experiência humana e do sagrado que emerge das relações entre os sujeitos sociais.

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os(as) educadores(as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. (GOMES, 2005, p.147)

É preciso diferenciar o agente educador, formador de opinião, do ser indivíduo com suas crenças pessoais, sendo fundamental que exista o compromisso irrestrito com práticas antirracistas em todas as etapas da educação sistemática.

Considerações Finais

É fundamental que o governo, além das leis promulgadas forneça também formação continuada aos profissionais da educação referente a temática étnico-raciais, material didático e suporte na prática pedagógica a esses profissionais, e cabe a cada profissional refletir sobre a sua formação e a sua prática e o quanto esta pode estar influenciando positiva ou negativamente seus discentes. Jamais teremos cidadãos conscientes de sua identidade, se a estes não forem oportunizados momentos de reflexão e possibilidade de visão de uma África com cultura rica e da importância que este povo teve para a formação do nosso país e a quanta exploração estes foram submetidos em terras brasileiras.

Esta temática precisa ser intensamente discutida e se faz necessária que a cada dia mais pesquisas possam surgir a fim de que a lei 10.324/03 possa realmente atingir sua finalidade, tornando a escola um espaço verdadeiro de igualdade étnico-racial e que possa influenciar além dos muros das escolas, possibilitando que novas políticas públicas sejam criadas em nossa sociedade e promovam equidade.

Referências

BENTO, Cida; O pacto da branquitude. 1ª ed. São Paulo. Companhia das Letras, 2022.

BRASIL: Gênero e diversidade na escola: Formação de professores/as em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-raciais. Livro de conteúdo- Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.) Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação, Sec. de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p.143-154.

GOMES, Nilma Lino; Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. 2012

MAKGOBA,M.W. Diversity is vital to university education. *Higher Education Review*, The Sunday Independent, p.6, 19 May 1996.

RIBEIRO, Djamila. Pequeno Manual Antirracista. 1ª ed. São Paulo. Companhia das Letras. 2019

SILVA, Petronila Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. In: FONSECA, Marcus Vinicius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexsandra Borges (Org.). Relações étnico-raciais e educação no Brasil . Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.p.11-37.

Percepções sobre o racismo no Brasil, disponível em: [Home - Percepções sobre o racismo no Brasil \(percepcaosobreracismo.org.br\)](http://Home-Percepções sobre o racismo no Brasil (percepcaosobreracismo.org.br)) acesso em 11 ago. 2023.

Racismo - [Apenas metade das escolas públicas têm projetos para combater racismo no Brasil - Todos Pela Educação \(todospelaeducacao.org.br\)](http://Apenas metade das escolas públicas têm projetos para combater racismo no Brasil - Todos Pela Educação (todospelaeducacao.org.br)) acesso em 11 ago.2023.

CAPÍTULO 4- A IMPORTÂNCIA DA INTERAÇÃO FAMÍLIA/ESCOLA NOS ANOS INICIAIS

Cloves Ferreira Caju de Brito

Graduado em Matemática pela Universidade Paulista (2020), Pedagogia (2023), Especialização em Metodologia do Ensino da Matemática, Mestrando em Ciências da Educação e graduação em Direito pela Universidade Federal da Paraíba (1996). Especialização em Direito Processual Civil (FAFIC) e em Direito e Processo Civil (ESAPB). Atualmente é advogado - Cloves Ferreira Caju de Brito Sociedade Individual de Advocacia, professor Estado da Paraíba e professor - Município de Bonito de Santa Fé.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo principal pesquisar e compreender o papel da família e da escola no processo de desenvolvimento de ensino/aprendizagem do aluno. A interação entre a família e a escola é de suma importância para o melhor desenvolvimento cognitivo e físico da criança, visando assim o preparo para a vida adulta. Diante disso, utilizou-se como método a pesquisa bibliográfica, através de buscas nos bancos de dados da biblioteca virtual Scientific Eletronic Library Online (SciELO) e Google Acadêmico, onde se destacou o posicionamento de alguns teóricos para fundamentação, contextualização e melhor compreensão da temática em questão. Observou-se que com o avanço da tecnologia, o uso de celulares, computadores, o trabalho diário e o cansaço cotidiano são os fatores que promovem o distanciamento entre pais e filhos. Como resultado, os problemas escolares foram excluídos e todas as responsabilidades pela educação e formação das crianças foram delegadas à escola. Em suma, o dever da família se constitui em educar, amar e acompanhar de perto o desenvolvimento de seus filhos. Nesse sentido, entende-se que cabe a escola envolver as famílias no processo de ensino e aprendizagem do aluno, possibilitando um rendimento maior do mesmo no ambiente escolar e, colaborando para a formação do aluno como cidadão.

Palavras-chave: Ensino. Interação. Tecnologia. Família. Escola.

1 INTRODUÇÃO

A interação entre a família e a escola é de suma importância para o melhor desenvolvimento cognitivo e físico da criança, visando assim o preparo para a vida adulta. Nesse âmbito, o presente trabalho desenvolve-se no contexto da importância da interação família/escola nos anos iniciais.

Considerando a importância da interação da família no ambiente escolar nos anos iniciais, observa-se que a referida ligação possibilita a potencialização do ensino/aprendizagem na criança, evidenciando a necessidade e importância da existência de uma interação mais consistente entre a família da criança e a escola. Em suma, a aproximação dos familiares com a instituição escolar promove diversos benefícios à criança. Há uma clara e essencial complementação na interação entre a família e a escola.

Percebe-se que com o avanço da tecnologia, o uso de celulares, computadores, o trabalho diário e o cansaço parecem ser os principais fatores que promovem o distanciamento entre pais e filhos. Como resultado, os problemas escolares foram excluídos e todas as responsabilidades pela educação e formação das crianças foram delegadas à escola. Diante disso, aborda-se a seguinte questão: a relação família/escola possibilita melhor desempenho escolar da criança?

Dada a inegável importância da interação da família/escola nos anos iniciais, compreende-se que com o avanço da tecnologia, o uso exagerado dos recursos tecnológicos, o trabalho diário e o cansaço cotidiano dos pais são os principais fatores que promovem o distanciamento entre pais e filhos. Sendo assim, imagina-se que a função de educar ficou de maneira equivocada, delegada exclusivamente aos professores.

O presente artigo tem como objetivo principal pesquisar e compreender o papel da família e da escola no processo de desenvolvimento de ensino/aprendizagem do aluno.

A justificativa do artigo em questão dá-se pelo fato de que no âmbito da educação, há

uma relação incontestável entre a família e a escola, refletindo no aluno as ações oriundas da referida relação. Desta maneira, o presente artigo tem grande importância para a comunidade acadêmica, visto que para estudos posteriores, apresenta-se como fonte de pesquisa sobre o contexto do tema escolhido.

Com o objetivo de pesquisar e compreender o papel da família e da escola no processo de desenvolvimento de ensino/aprendizagem do aluno. Engendrou a realização deste projeto baseando-se em pesquisa bibliográfica exploratória/qualitativa, realizada em princípios teóricos, internet e livros (artigos acadêmicos, artigos de metodologia científica, obras literárias) acerca do tema abordado.

No início do desenvolvimento discorre-se sobre o comportamento da criança, primeiro analisar as características naturais de seu desenvolvimento. Em seguida, trata-se da realidade das crianças nas escolas, entendendo que maioria das crianças que chegam as escolas possui uma televisão em seu quarto, com acesso aos programas que quiserem. Geralmente, observa-se que são essas que apresentam um quadro de agressividade e dificuldade de relacionamento com os colegas. Depois, se dispõe do papel da família e as fontes de informação utilizadas pelas crianças, abordando a necessidade da presença mais consistente dos pais no cotidiano das crianças; posteriormente o trabalho conjunto entre a família e a escola é destacado; seguido da importância do professor na interação família/escola nos anos iniciais.

2 METODOLOGIA

O tema foi idealizado, pelo simples fato que a interação entre família/escola nos anos iniciais se constitui como importante ferramenta para o desenvolvimento das crianças, considerando que o empenho em conjunto possibilita melhor absorção daquilo que é desenvolvido em sala de aula.

Através disso, a realidade apresentada nesta pesquisa oferecerá relevante contribuição, pois através da mesma, pode-se compreender de forma mais ampla a dinâmica que surge na interação dos familiares para com a escola, e como lidar com diversas possibilidades e situações expostas no presente artigo.

Dessa forma, todas as informações foram coletadas por meio da pesquisa bibliográfica, com base em diversos autores que discorrem sobre a temática em questão. Sabe-se que o tema é amplo. É necessário que novos estudos continuem surgindo para que a questão da interação da família com a escola e conseqüentemente seus benefícios sejam mais evidenciados e explorados.

Assim, o referencial teórico buscou abordar vários autores que discorrem sobre o assunto aqui discutido. Diversos materiais como livros, teses, artigos, sites, jornais, revistas foram consultados em busca de informações relevantes sobre o tema estudado, para a

construção do artigo de forma simplificada e com informações essenciais. Portanto, todos os autores consultados reforçam o estudo, como também permitiram o alcance dos objetivos almejados desde a construção do projeto, para atender a problemática do tema.

3 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA/ ESTADO DA ARTE

3.1 SOBRE A IMPORTÂNCIA DA INTERAÇÃO ENTRE A FAMÍLIA E A ESCOLA NOS ANOS INICIAIS

A instituição escolar é um lugar de possibilidades, de aprendizado e obviamente, lugar de constante construção como cidadão. Para Delval (2001, n.p) a instituição escolar permite a interação entre as crianças, “essa interação é muito importante para o desenvolvimento infantil, pois promove a cooperação, a possibilidade de colocar-se no ponto de vista do outro”, o aluno absorve bastante através do envolvimento com os outros alunos, como também com os adultos. Para que haja um bom envolvimento, se faz necessário a interação do aluno com o professor.

Para entender melhor sobre o comportamento de qualquer criança, deve-se primeiro analisar as características naturais de seu desenvolvimento. Acredita-se que os fundamentos teóricos podem ajudar as crianças a compreender seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Isso pode fornecer subsídios para que pais, professores e outras pessoas possam ajudar as crianças a se tornarem equilibradas e a terem um futuro emocional e social apto a convivência, sobre uma perspectiva do mundo real.

Nesse contexto, conforme Araújo (2012):

A criança, ao nascer, não traz hereditariamente formas prontas de conhecimento que evoluíram através dos anos com a maturação. Tampouco, podemos considerar a criança uma “massa amorfa” que vai saindo modelada aos poucos pela influência e reforços do mundo ao seu redor. A criança constrói os seus conhecimentos interagindo com o mundo em que vive e seu pensamento cresce partindo de ações e não de palavras. (ARAÚJO, 2012, p. 1).

Para aqueles que se dedicam ao estudo do desenvolvimento da criança e também ao trabalho diário com elas, é possível observar que por natureza, as crianças estão continuamente em atividade. Sempre procurando descobrir e dar sentido ao seu mundo. Pesquisadores relatam que quando estão fazendo isto, estão refazendo as estruturas mentais que permitem tratar de informações cada vez mais complexas. Conforme Araújo (2012, s/p), “Este refazer de estruturas mentais torna possível a genuína aprendizagem que é estável e duradoura. Quando essas estruturas, que são necessárias, não estão presentes, a aprendizagem é superficial”. Fazer com que a criança tenha um ambiente agradável de estudo e orientação psicológica adequada, proporciona a ela um melhor desenvolvimento e rendimento escolar.

3.2 A REALIDADE DAS CRIANÇAS NAS ESCOLAS

Observa-se que a maioria das crianças que chegam as escolas tem acesso a aparelhos eletrônicos em seu quarto, onde pode assistir livremente aos programas que quiserem. Geralmente, percebe-se que são essas que apresentam um quadro de agressividade e dificuldade de relacionamento com os colegas. Por não ter supervisão de um adulto para orientar a assistir canais educativos, as mesmas podem acabar consumindo conteúdos inapropriados que não tem tanta ou nenhuma relação com o processo de ensino/aprendizagem em si, passando a não contribuir com o mesmo. Nas escolas, com raras exceções, há sempre reclamações por parte dos educadores, pela desmotivação das crianças nas aulas e atividades a serem realizadas.

A televisão projeta imagens que vão diretamente ao cérebro da emoção (cérebro límbico). Com isso as crianças se acostumam a não utilizar o raciocínio imaginativo e não exercitam a parte do cérebro que criam imagens. Criar cenas na imaginação não é apenas uma diversão, mas o fundamento de nossos ideais e valores (JHONSON, 2012, s/p).

Educadores e psicólogos acreditam que na ausência dos pais, os filhos passam muito tempo em frente à televisão absorvendo conteúdos inapropriados para sua idade, como cenas de violência e propagandas que estimulam o consumo de elementos inapropriados. Por sua vez, os pais buscam uma forma de compensar sua ausência, proporcionando mais recursos tecnológicos as crianças, gerando exatamente um resultado oposto ao desejado.

Wheller (1997, s/p) diz que “a maior parte do comportamento das figuras que aparecem nos comerciais de televisão, se mostram encantadoras e perfeitas”. Isso o leva a acreditar que, sem a pessoa perceber está sempre comprando alguma coisa e desejando cada vez mais consumir produtos que muitas vezes nem lhes é necessário. Considerando que esta psicologia de marketing afeta os adultos, seguramente afeta mais ainda as crianças. Ao observar os comerciais infantis da televisão pode-se perceber que são muito atrativos, brinquedos falam, fazem superaventuras e os programas são apresentados por crianças.

Os pais que passam o dia trabalhando fora de casa, geralmente tem os filhos criados e educados por terceiros, isto é, a formação cidadã da criança fica inteiramente delegada a pessoas que possivelmente também não lhes impõe limites, ao possibilitar o consumo digital exagerado pela criança, não direcionando a mesma para fins mais inclinados a educação. O resultado de todos esses conflitos pode ser visto no comportamento das crianças em sala de aula ou outro ambiente social.

3.3 O PAPEL DA FAMÍLIA E AS FONTES DE INFORMAÇÃO DAS CRIANÇAS

Entende-se que é preciso a presença mais consistente dos pais no cotidiano das crianças, visando um desenvolvimento e aprendizado mais adequado para cada faixa etária da sua vida.

Sendo assim, o pai tem a maior responsabilidade de proporcionar fatores externos e internos adequados para o desenvolvimento infantil de seus filhos.

Maranhão (2004, p. 89) destaca a necessidade da interação entre os pais e a escola, dizendo:

O que família e escola julgavam suficiente no que tange à educação, já não é. O ideal é que pais, professores e comunidade estreitem seus laços e torne a educação um processo coletivo. Mas não cabe aos professores educar os pais. Seu alvo é o aluno, independente da história familiar que carrega e o influencia. (MARANHÃO, 2004, p. 89).

Observou-se que muitos pais se preocupam um pouco mais com a questão do desenvolvimento físico de seus filhos, dando maior importância para a boa alimentação e saúde da criança. Enquanto é dada pouca importância para o desenvolvimento estrutural psicológico, que envolve a emoção, memória, pensamento, percepção, afetividade e outros relacionados a este aspecto. Quando os pais se envolvem mais afetivamente com os filhos, passam a ter mais possibilidade de prepará-los para possíveis situações como as frustrações e as emoções, presentes na infância e no porvir.

Referente a isto, Spodek; Saracho (1998, p. 167), diz que:

“O envolvimento dos pais na educação das crianças tem uma justificativa pedagógica e moral, bem como legal [...] Quando os pais iniciam uma parceria com a escola, o trabalho com as crianças pode ir além da sala de aula, e as aprendizagens na escola e em casa possam ser complementares mutuamente” (SPODEK; SARACHO, 1998, p. 167).

Respalhando assim, a questão da importância do envolvimento da família para com a escola, com enfoque nos benefícios dessa interação. Já conforme Gottman (1997 p.15), no decorrer de suas teorias e ideias, se refere à educação de um filho numa perspectiva de pais que não apenas cuidem dos filhos, proporcionando bens materiais e cuidados físicos, mas que procurem educá-los e prepará-los emocionalmente para conviver melhor em sociedade. Nota-se que muitas famílias consideram ser importante à educação e desenvolvimento dos filhos, o conforto do lar e uma boa escola. No entanto, muitas delas tornam evidente que acham que não devem se empenhar e investir também no desenvolvimento emocional de seus filhos.

A sabedoria popular aconselha em como cuidar dos filhos, tendo como foco principal a satisfação de necessidades biológicas infantis, como por exemplo: vestir-se para não ficar doente, alimentar-se, cuidar de sua higiene pessoal, manter - se disciplinado e organizado. Para tanto fundamenta-se em teorias educativas que abordam o mau comportamento e cuidados na infância, não dando a devida importância aos sentimentos dessas crianças, que estão por trás das atitudes vistas como mau comportamento ou mínima vontade de melhorar durante as situações que elas vivenciam. (GOTTMAN, 1997, p.15).

O envolvimento e a preocupação com a vida emocional dos filhos requerem que os pais dediquem mais tempo aos filhos. No entanto, ao ocupar-se sobremaneira com atividades do cotidiano, como sendo prioritárias, nota-se que acabam não enxergando que as reações emocionais dos filhos como a rebeldia, é apenas uma forma de chamar a atenção dos pais,

evidenciando a ausência deles e requerendo um pouco mais de tempo.

É de suma importância que as pessoas que participam e são responsáveis pela educação de uma criança desenvolva a consciência de que a televisão não pode ser a única fonte de divertimento, informação e prazer. Oferecer alternativas para a criança enriquece a sua formação e evita a exposição inadequada e exagerada. (CAIADO, 2012, s/p).

Referente às possíveis fontes de informação usadas pelas crianças, é possível utilizar a televisão de forma que não prejudique o desenvolvimento da criança. No entanto, é importante destacar que os pais ou responsáveis pela educação supervisionem as crianças, orientando referente às programações que podem contribuir para o desenvolvimento intelectual, psicológico e emocional da criança. Porém, a realidade da questão tem sido totalmente ao inverso. As crianças geralmente têm acesso exagerado a todos os tipos de programas infantis e até mesmo programas direcionados para adultos, sem que haja o devido controle por parte dos pais ou responsáveis.

Observa-se que os programas infantis bem como os programas voltados para adultos podem afetar seriamente o comportamento das crianças em vários aspectos; considerado por estudiosos do assunto, a agressividade como um dos principais. Nesse contexto, o papel dos pais e/ou responsáveis se constitui em educar, estabelecer limites, orientar, amar, cuidar, compreender e respeitar as crianças.

Segundo WEIL (1960, s/p), “As crianças necessitam imperiosamente, de proteção e de atenção. Existem pais que, por incrível que pareça, se recusam sistematicamente a dar um desses alimentos psicológicos indispensáveis ao crescimento harmônico dos filhos”.

3.4 O TRABALHO CONJUNTO ENTRE A FAMÍLIA E A ESCOLA

Aproximar a família da escola não é uma tarefa fácil, considerando que os afazeres diários acabam afastando cada dia mais a família das escolas. Por outro lado, é preciso esforço e planejamento para que essa interação família/escola aconteça, promovendo o crescimento e desenvolvimento do aluno. O interesse em conjunto da escola e da família, transmite para o aluno segurança de que ele é essencial para ambos.

Nesse contexto, Mittler (2003, p. 210) diz:

Pais e mães são os primeiros, os principais e os mais duradouros educadores de suas crianças. Quando pais e profissionais trabalham juntos durante a infância, os resultados têm um impacto positivo no desenvolvimento da criança e na sua aprendizagem. Então, cada etapa do desenvolvimento deve buscar uma parceria efetiva com os pais. (MITTLER, 2003, p. 210).

Entende-se que é preciso muito mais que simples reuniões, é preciso trazer os pais para participar junto à escola, seja com sugestões e/ou até mesmo desempenhando atividades que possam trazer melhorias para comunidade escolar. As famílias, assim como os alunos, precisam de suporte para saber como trabalhar com suas crianças. Segundo Perrenoud (2000, s/p), “nesse

contexto é que entram as chamadas escolas de pais, reuniões em grupo, reuniões individuais”. A escola precisa conhecer de perto o contexto social no qual a família está inserida. E a família, por sua vez, deve conhecer os métodos desenvolvidos para lidar com as dificuldades da criança.

Sendo assim, FREIRE (1997) diz:

[...] a escola democrática não apenas deve estar permanentemente aberta à realidade contextual de seus alunos, para melhor compreendê-los, para melhor exercer sua atividade docente, mas também disposta a aprender de suas relações com o contexto concreto. Daí a necessidade de, professando-se democrática, ser realmente humilde para poder reconhecer-se aprendendo muitas vezes com quem sequer se escolarizou. (FREIRE, 1997, p.67).

A família tem direito assegurado por lei podendo fazer parte juntamente no processo pedagógico da escola. Segundo o ECA, (1990, Art 53) “É dos pais ou responsáveis ter ciência do processo político pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais”. Com a participação efetiva da família perante a escola, a mesma pode fazer valer seus direitos. Para que isso ocorra é preciso haver disposição e iniciativa de ambas as partes.

A escritora White (2008, p. 283), em suas publicações, discorre sobre o papel da família e o trabalho do professor.

Na formação do caráter nenhuma influência avulta tanto como a do lar. O trabalho do professor deve suplementar o dos pais, mas não substituí-lo. Em tudo que respeita ao bem-estar da criança devem os pais e professores esforçar-se no sentido de cooperar. (WHITTE, 2008, p. 283).

Constata-se a necessidade de haver cooperação entre os pais e os professores, para crescimento e desenvolvimento da criança. Antes que ocorra a matrícula da criança na escola, é importante conhecer o meio onde a criança estará sendo inserida. A escola deve suprir as necessidades tanto da criança quanto da família, de ajudar no crescimento físico e cognitivo do aluno. Tendo em vista que cada vez mais a criança tem passado grande parte do tempo na escola.

Neste contexto, Reis (2007, p. 06) diz que:

Os pais devem tomar consciência de que a escola não é uma entidade estranha, desconhecida e que sua participação ativa nesta é a garantia da boa qualidade da educação escolar. As crianças são filhos e estudantes ao mesmo tempo. Assim, as duas mais importantes instituições da sociedade contemporânea, a família e a escola, devem unir esforços em busca de objetivos comuns (REIS, 2007, p. 06).

Por isso, faz-se necessário que haja compreensão por parte da família quanto à importância da escola em sua vida. Por passarem muito tempo na escola, muitas vezes superando até mesmo o tempo que passam em casa, surge a ideia equivocada de que é dever da escola a responsabilidade de educar.

Laurinda Ramalho de Almeida traz algumas declarações, dentre elas, afirmações importantes de Almeida 1975 apud Wallon (2011, p. 79) sobre a família e a escola:

Certos meios, como a família, são ao mesmo tempo grupos, porque sua existência baseia-se na reunião de indivíduos que mantêm entre si relações que determinam o papel ou o lugar de cada um no conjunto. (ALMEIDA, 2011, p. 79 apud WALLON, 1975, p. 167).

A partir disso, entende-se que a interação da família e da escola se faz indispensável na vida da criança para seu crescimento e desenvolvimento em sociedade. É preciso também articular conceitos relativos à função de ensino destinado à comunicação, diálogo, entre outros aspectos envolvidos na prática educação, como: respeito, ética, responsabilidade. Obtendo como maior enfoque o alicerce do ensino aprendizado na sua efetiva construção e elaboração, com base em suas experiências na vivência de sua infância.

Szymanzki (2003, p. 68) discorre sobre a referida relação ou não dos pais com a escola.

[...] sua condição de famílias trabalhadoras dificulta um acompanhamento mais próximo do trabalho acadêmico das crianças. Sua baixa escolaridade também dificulta esse acompanhamento. Mas, mesmo assim, muitas demonstram boa vontade e colaboram [...]. (SZYMANZKI, 2003, pág. 68).

Para que o processo de ensinar e aprender sejam completos, a escola deve oferecer espaços de aprendizagem e instrumentos auxiliares como: livros didáticos, musicalização, tecnologias educacionais, jogos e brincadeiras, assim como todos os recursos necessários no decorrer do ano letivo, em prol de um ensino eficaz. Cabe a escola oferecer também reuniões que visem à participação das famílias junto a instituição. De acordo com Paro (2008, p. 113), deve-se “fazer da participação dos pais um objeto de preocupação e um fim da própria escola, de modo a aproximar a família das questões pedagógicas e a tornar a unidade escolar integrada ao seu meio”. A escola precisa agir com objetivo de ajudar seus alunos que não conseguem atingir notas esperadas por eles e sua família.

De acordo com Mezomo (1999):

A escola não pode mais ficar passiva diante dos alunos que “fracassam” porque não atingem a meta (nota) que lhes foi imposta como mínima para serem “aprovados” (promovidos). A escola precisa existir para TODOS e não apenas para os que conseguem saltar as barreiras da pista de corrida. A escola não pode ter “vencedores” e ao mesmo tempo “vítimas” do processo de ensino e aprendizagem que ela utiliza. A escola precisa redefinir sua missão e deve centrar seu esforço e seus recursos naqueles que são sua razão de ser: os alunos. (MEZOMO, 1999, p. 177).

A partir disso, entende-se que a escola deve olhar com mais sensibilidade para cada aluno, de forma individual e rigidamente minuciosa, tendo em vista que é importante que se tenha conhecimento pleno de cada aluno, visando planejamentos mais específicos e resultados mais concretos.

3.5 A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR NA INTERAÇÃO FAMÍLIA/ESCOLA NOS ANOS INICIAIS

Em seu trabalho diário o professor encontra em sua sala de aula diversas realidades; cada aluno traz em sua bagagem histórias diferentes. É preciso ter um olhar clínico, ir além da sala de aula, entrar em contato com o mundo em que a criança está inserida. Não é do professor

o dever de educar, mas cabe a ele ajudar a criança em seu desenvolvimento cognitivo e físico. Porém existem casos em a criança só terá como referencial seu (ua) professor (a), que muitas vezes precisará exercer o papel da família na orientação da criança.

Sabe-se das dificuldades do trabalho dos professores em sala de aula. O comportamento dos alunos, a falta de interesse e as limitações de recursos são possíveis fatores que influenciam na atuação do professor e consequente no aprendizado da criança. É importante que o professor busque novas metodologias para lidar com essa nova geração, considerando que as crianças não têm o mesmo comportamento dos alunos de algumas décadas atrás. São bem mais imperativos.

Percebeu-se que valorizar cada atitude positiva do aluno fortalece os laços entre ele e o professor; elogiar e reconhecer cada avanço do aluno é essencial para que haja harmonia na sala de aula. Agradecer pela contribuição durante a exposição do conteúdo torna a criança mais interessada. É preciso dar liberdade para que o aluno traga curiosidades e contribuições para a aula do professor.

Nesse contexto, destaca-se que depois da família, é na escola que o aluno passa a maior parte de seu dia. Assim, o professor passa a ser modelo de identificação para a criança. Com isso, pode-se afirmar que de certa forma o professor tem maior influência na vida do aluno do que a própria família. Considerando esse cenário, a responsabilidade do docente se torna cada vez maior. O professor precisa manter o equilíbrio, a calma, não pode perder o controle e o respeito de seus alunos.

Nesse contexto, no livro Conselho sobre Educação, de Ellen White, encontra-se a seguinte afirmação:

O mestre severo, crítico, despótico, desatencioso para com os sentimentos alheios, deve esperar que o mesmo espírito se manifeste para com ele próprio. Aquele que deseja conservar a própria dignidade e o respeito de si mesmo, precisa ter cuidado em não ferir desnecessariamente o respeito próprio dos demais. (WHITTE, 2007, p. 68).

Notou-se muitos relatos de professores que dizem não saber mais o que fazer para manter o controle de suas turmas; se ouve falar do desejo de deixar a sala de aula. Há casos de profissionais afastados por doenças decorrentes do estresse. Para que esses casos não ocorram com tanta frequência, entende-se que é necessário que ocorra trabalhos preventivos junto aos profissionais de educação. O envolvimento dos pais com a escola promove o auxílio direto entre o professor e o aluno nas salas de aula, sendo que a interação entre ambos possibilita que a familiarização com os conteúdos ocorra mais facilmente.

Notório é que atualmente a maioria dos alunos têm acesso fácil às novas tecnologias. Com isso é “comum” perder interesse por conteúdos trabalhados através de livros didáticos e paradidáticos. A tarefa não é fácil, mas entende-se que é preciso que o professor mostre aos alunos que os materiais usados em sala podem ser tão atrativos ou até mais que os *tablets*, celulares e outros mais. Nesse caso, no processo de aprendizagem do aluno, o professor deve

estimular o mesmo para que possa estabelecer metas em busca de seu crescimento, sem que haja punições.

De acordo com Mezomo (1999, p. 177):

Os alunos devem ser estimulados a conquistarem com a alegria o conhecimento e a estabelecerem para si mesmos objetivos e metas desafiadoras. Os professores por outro lado, devem verificar se seus métodos de trabalho são mesmo próprios para estimular os alunos e se mantem com eles um relacionamento que não os atemorize ou afaste, fazendo-os imaginarem-se incapazes de aprender o que lhes está sendo “ensinado”. Os professores devem entender que no processo de aprendizagem há lugar tanto para o acerto quanto para o erro, e que o aluno não pode ser simplesmente “punido” porque errou. O fundamental é conseguir que os alunos cresçam em sua própria autoestima, que acreditem em sua capacidade, que tenham um ideal e que sejam apoiados por sua luta por atingi-lo. (MEZOMO, 1999, p. 177).

É preciso muito mais que um quadro-negro e giz para mediar conhecimento. É necessário inovar e compreender as necessidades que estão surgindo, para que os planejamentos sejam mais específicos. O professor deve habituar-se com os recursos tecnológicos para que haja maior interação com a dinâmica de suas aulas; deve auxiliar o aluno a construir seu conhecimento, mostrar-lhe do que é capaz. O professor que procura se reinventar e cumprir com a sua missão de ensinar, certamente se destaca e consegue bons resultados no desenvolvimento de suas ações. Contudo, é importante que o mesmo compreenda que valores e conhecimentos não são resultantes de uma natureza humana imóvel, e sim resultados de uma sequência de ocorrências.

A partir dessa ideia, Pimenta (2012, p. 14) complementa dizendo que

É nesse contexto complexo que se faz necessário ressignificar a identidade do professor. O ensino, atividade característica dele, é uma prática social complexa, carregada de conflitos de valor e que exige posturas éticas e políticas. Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas, presentes nos contextos escolares e não escolares. É da natureza da atividade docente proceder à mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos, questionando os modos de pensar, sentir, agir e de produzir e distribuir conhecimentos. (PIMENTA, 2012, p. 14).

Conforme White (2008, s/p), “o professor deve constantemente ter como objetivo a simplicidade e a eficiência... cumpre ter o cuidado de tornar claras e evidentes todas as explicações”. Portanto, o professor deve ter em mente a grande responsabilidade que tem em suas mãos é ensinar e contribuir para que a criança se desenvolva e seja um cidadão apto a convivência em meio a sociedade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observou-se que com o avanço da tecnologia, o uso de celulares, computadores, o

trabalho diário e o cansaço são os principais fatores que promovem o distanciamento entre pais e filhos. Como resultado, os problemas escolares foram excluídos e todas as responsabilidades pela educação e formação das crianças foram delegadas à escola. Nesse contexto, utilizou-se como método a pesquisa bibliográfica, através de buscas nos bancos de dados da biblioteca virtual Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Google Acadêmico, onde se destacou o posicionamento de alguns teóricos para fundamentação, contextualização e melhor compreensão da temática em questão.

Constatou-se que a ausência da interação da família/escola nos anos iniciais, acaba prejudicando o aprendizado da criança e conseqüentemente a dinâmica existente entre a escola e o aluno. Já a interação da família para com a escola, possibilita que o aprendizado e a formação cidadã do aluno aconteça de forma natural. Em suma, percebeu-se que atualmente o foco dos alunos está direcionado aos meios tecnológicos, enquanto que o mais sensato é que por meio da interatividade da família/escola, esse foco seja mais inclinado à educação da criança.

Após a conclusão deste trabalho de pesquisa, entende-se que a família, a escola e os professores têm em suas mãos grande responsabilidade para com as crianças. Cada um possui funções e responsabilidades diferentes, mas se completam quando há uma interação de todas as partes. Compreendendo que da família é o dever de educar e acompanhar de perto o desenvolvimento de seus filhos, buscando manter-se inserida na escola. Cabendo à instituição escolar, envolver e incentivar as famílias no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, evidenciando as vantagens da interação entre elas. O papel dos professores constitui-se em mediar o conhecimento de forma responsável aos seus alunos, buscando inovar-se para proporcionar aos alunos uma formação cidadã concreta.

Em suma, analisou-se e percebeu-se a importância da interação família/escola nos anos iniciais para o amplo desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem da criança; bem como, percebeu-se a importância deste artigo para embasar futuros trabalhos acadêmicos, contribuindo para que a temática em questão possa continuar sendo explorada e analisada posteriormente de maneira mais ampla.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Wallon e a Educação**. In Henri Wallon, São Paulo: Loyola, 2000.

ARAUJO, Regina Magna Bonifácio de. **Núcleo de Apoio Cristão**. Disponível em: <http://www.montesiao.pro.br/estudos/crianca/caract_faixaetaria.html>. Acesso em: 05 abr. 2023.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei Federal nº 8069**, de 13 de julho de 1990.

CAIADO, Elen Campos. **Equipe Brasil Escola**. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/sugestoes-pais-professores/como-utilizar-televisao-na-educacao-crianca.htm>. Acesso em: 05 abr. 2023.

FREIRE, Paulo. ***Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar***. São Paulo, Olho d'Água: 1997.

GOTTMAN, Jonh. **Inteligência Emocional e a Arte de Educar nossos Filhos**. 38ª edição. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva Ltda, 1997.

JHONSON, SUSAN, R. **Berço da Vida**. Disponível em: <[http:// www. Bercosdavid.com.br/artigos/artigo_tv.html](http://www.Bercosdavid.com.br/artigos/artigo_tv.html)> Acesso em: 07 abr. 2023.

MARANHÃO, Magno de Aguiar. ***Educação brasileira: resgate, universalização e revolução***. Brasília, Plano: 2004.

MEZOMO, João Catarin. **Educação e qualidade total a escola volta as aulas- 2**. Ed.- Rio de Janeiro: Editora Vozes Ltda, 1999.

MITTLER, Peter. ***Educação Inclusiva: contextos sociais***. Porto Alegre, Artmed: 2003.

PERRENOUD, Philippe. **10 Novas Competências para Ensinar**; trad. Patrícia Chittoni Ramos. - Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Pedagogo na Escola Pública**. São Paulo: Loyola, 1991.

REIS, Risolene Pereira. **Relação família e escola: uma parceria que dá certo**. Mundo Jovem: um jornal de ideias. p. 06. Ano XLV - nº 373 - Fevereiro de 2007.

SPODEK, Bernard; SARACHO, Olívia N. **Ensinando crianças de 3 a 8 anos**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SZYMANZKI, Heloisa. ***A relação família/escola: desafios e perspectivas***. 1ª reimpressão. Brasília, Plano Editora: 2003.

WEIL, Pierre. **A criança, o lar e a escola: guia prático de relações humanas e psicológicas para pais e professores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1960.

WHELLER, JoeL. **Comandados a Distância**. 1ª edição em Portugal. Sacavém: Publicadora Atlântico S.A. 1997.

WHITE, Ellen G. **Conselho Sobre Educação** . 3º. Ed. São Paulo: Casa Publicadora Brasileira, 2007.

WHITE, Ellen G. **Educação**. 6. Ed. São Paulo: Casa Publicadora Brasileira, 2008.

CAPÍTULO 5- DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA ERA DIGITAL: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA O AMBIENTE ESCOLAR CONTEMPORÂNEO

Ana Carla de Melo Silva

Graduação: Pedagogia; Pós Graduação: Gestão Escolar e Educação Educacional Especializada AEE; Cursando: Mestrado em Ciências da Educação; Contato: (84) 998574547 - Email: carlasilva1991@gmail.com;

Aucileia Marques de Medeiros Galvão

Graduação: Pedagogia; Especialização em Psicopedagogia clínica e institucional; Contato: 84 981207200 -E-mail: aucileiam@yahoo.com.br;

Laura Marques de Medeiros

Pedagogia. Pós Graduação: psicopedagogia institucional e clínica; Gestão e Orientação. Mestrado em Ciências da Educação. Cel. 83 98877 2467; Email: laura_mstar@yahoo.com.br;

Simone Bezerra Siqueira Araújo

Licenciatura em Pedagogia; Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica; Mestranda em Ciências da Educação; contato: (84) 9 8738-2242. E-mail: simonesiqueiraaraujo768@gmail.com.

RESUMO

Com o avanço das tecnologias digitais, a inserção em âmbito pedagógico foi inevitável. Com isso, modificações didático-metodológicas tornaram-se inerentes, uma vez que, com o uso de novas ferramentas digitais, ampliam-se as oportunidades de aprendizagem, assim como os desafios. É válido salientar que, ao relacionar as novas tecnologias com metodologias que se afastam do tradicionalismo, há uma diminuição da ocorrência de

dificuldades de aprendizagem, oportunizando a adaptação às diferentes formas de aprender e ensinar. Entretanto, a utilização excessiva e não guiadas dessas ferramentas digitais, amplia a falta de atenção, dentre outros fatores que contribuem para problemáticas de aprendizagem. Consoante a isso, a presente pesquisa tem o objetivo de refletir acerca das dificuldades de aprendizagem no contexto da era digital, expondo os principais desafios enfrentados pelos docentes e discentes, bem como algumas abordagens metodológicas que se mostram eficazes para superá-las. A metodologia utilizada foi de cunho qualitativo, realizando análises de estudos comprovados em fontes publicadas oficialmente e embasada por teóricos renomados.

Palavras-chave: Dificuldades de Aprendizagem. Tecnologias Digitais. Educação.

ABSTRACT

With the advancement of digital technologies, insertion in the pedagogical sphere was inevitable. As a result, didactic-methodological changes have become inherent, since, with the use of new digital tools, learning opportunities are expanded, as well as challenges. It is worth noting that, by relating new technologies with methodologies that move away from traditionalism, there is a decrease in the occurrence of learning difficulties, providing the opportunity to adapt to different ways of learning and teaching. However, the excessive and unguided use of these digital tools increases the lack of attention, among other factors that contribute to learning problems. According to this, the present research aims to reflect on learning difficulties in the context of the digital age, exposing the main challenges faced by teachers and students, as well as some methodological approaches that have proven effective to overcome them. The methodology used was qualitative, analyzing studies proven in officially published sources and supported by renowned theorists.

Keywords: Learning Difficulties. Digital Technologies. Education.

1. INTRODUÇÃO

Atualmente a exposição e o uso acelerado de novas tecnologias digitais no ambiente escolar, propicia mudanças nas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, no processo de ensino/aprendizagem. Dessa forma, o avanço dos *Smartphones* e plataformas digitais, objetiva um aumento do letramento dos discentes, o que amplia o engajamento e o acesso as novas tecnologias. Porém, apesar dos benefícios advindos dos usos das novas ferramentas em âmbito pedagógico, algumas problemáticas emergem, no que tange as dificuldades de aprendizagem.

As dificuldades de aprendizagem vêm sendo objeto de estudo para pesquisadores de diversas áreas, como educadores e profissionais da saúde. Dessa forma, características como a concentração e a autonomia dos discentes estão sendo afetadas pelos estímulos excessivos, e o uso desregulado das tecnologias. À vista disso, o excesso de tempo de tela causa prejuízos nas funções executivas, como memória de trabalho, controle inibitório e flexibilidade cognitiva, habilidades essenciais para uma aprendizagem significativa.

Faz-se necessário refletir acerca de como o uso das TDICs, está colaborando com avanços e dificuldades no aprendizado significativo. Diante disso, problemáticas voltadas a nuances cognitivas surgem, como dificuldades na aquisição de leitura, escrita e raciocínio lógico/matemático, as quais devem ser analisadas de forma ampla, uma vez que a compreensão acerca desse fenômeno adentra aspectos sociais, culturais, emocionais, os quais moldam o âmbito pedagógico e o processo de ensino/aprendizagem.

O texto se destaca ao propor uma análise crítica do uso indiscriminado da tecnologia, sem cair em tecnofobia, mas ponderando seus limites e potencialidades. Refletindo com sensibilidade a importância da formação continuada e do trabalho interdisciplinar, incluindo a família e os contextos socioculturais dos alunos.

A bibliografia contempla autores clássicos e recentes, com boas fontes acadêmicas, como revistas e livros especializados. As referidas fontes dialogam com autores relevantes da área como Vygotsky, Libâneo, Moran, Lévy e Carr, articulando fundamentos teóricos com observações do cotidiano escola.

Ante o exposto, o presente artigo tem como objetivo analisar as principais dificuldades de aprendizagem enfrentadas por estudantes na Era Digital, identificando os desafios decorrentes do uso intensivo de Smartphones e plataformas digitais, propondo estratégias pedagógicas que possam favorecer uma aprendizagem mais significativa, crítica e inclusiva.

O trabalho se organiza em três eixos: revisão teórica sobre o conceito de dificuldades de aprendizagem e seus fatores associados; a análise do impacto das tecnologias digitais no desempenho escolar e nas práticas pedagógicas; a apresentação de estratégias didáticas e metodológicas que possam apoiar os educadores no enfrentamento dessas dificuldades no contexto atual.

2. COMPREENDENDO AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR

O conceito de “Dificuldades de Aprendizagem” perpassa diversas facetas, o que corrobora com a falta de entendimento preciso acerca desse termo, acarretando no uso impreciso em ambientes educativos. Posto isto, pode-se dizer que se refere a obstáculos enfrentados pelos estudantes no processo de aquisição de conhecimentos, habilidades e competências, especialmente nas áreas de leitura, escrita e matemática.

Souza (2013) advoga que as dificuldades de aprendizagem devem ser entendidas como fenômenos que envolvem aspectos socioculturais, cognitivos e emocionais, uma vez que, o extraescolar reflete diretamente no que o aluno produz em sala de aula. Dessa forma, a compreensão correta acerca das problemáticas enfrentadas pelos discentes, auxilia na escolha de abordagens adequadas a cada situação posta.

O autor destaca que muitos alunos que são rotulados como “com dificuldades” são, na verdade, vítimas de práticas pedagógicas excludentes, que não reconhecem a diversidade dos modos de aprender e de aprendizagem. É válido salientar que o termo “Dificuldade de Aprendizagem” é dissemelhante de transtorno específico de aprendizagem, visto que ao tratar das dificuldades, leva-se em consideração os aspectos voltados ao contexto que o aluno está inserido, que refletem no emocional e cognitivo.

No que tange aos transtornos, além dos fatores externos, existe a conexão biológica de cada indivíduo, como pode-se notar na dislexia, discalculia e no Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDHA), Capellini e Cunha (2005). O entendimento sobre cada terminologia faz-se pertinente, dado que incide diretamente na abordagem adotada

para cada situação.

Fonseca (1995), propõe que os alunos que apresentam determinadas dificuldades de aprendizagem não devem ser estereotipados de maneira definitiva, já que essas problemáticas podem surgir temporariamente. Dessa forma, "a escola, muitas vezes, ao invés de acolher as diferenças, tende a classificá-las como déficit". (Fonseca, 1995, p. 112). Nessa perspectiva, o professor tem um papel fundamental na filtragem das nuances em que seu alunado está inserido, posto que cada sujeito carrega características particulares, incidindo no próprio planejamento. Osti conclui que:

É importante saber como o professor pensa a dificuldade de aprendizagem pois ao se ter conhecimento acerca dos fatores que esses sujeitos apontam como causas, motivos e consequências, poderá ser possível analisar, através de seu discurso, se a sua postura em relação a esse problema não acaba por agravá-lo ainda mais, na medida em que ele abandona o aluno à margem de sua própria dificuldade, ou ao contrário, a preocupação do professor diante do problema potencializa a aprendizagem do aluno. (Osti, 2004, p. 4).

Salienta-se que a aprendizagem, apesar de ser um processo contínuo, não é linear e sofre incidência de inúmeros fatores ao longo do seu desenvolvimento. Isto posto, cada sujeito tem uma forma distinta de lidar com os desafios que são expostos cotidianamente. Vygotsky (1991) compreende que os indivíduos se desenvolvem por meio da interação social, e o professor, por sua vez, tem o papel de mediador desse processo, observando os limites que o estudante pode chegar e analisando que condições podem propiciar um melhor aproveitamento, seja interpessoal ou intelectual.

No que tange o contexto escolar, alguns fatores como a ansiedade, desmotivação, baixa autoestima e o uso de abordagens metodológicas puramente tradicionais, amplificam o surgimento de dificuldade de aprendizagem, visto que o engajamento dos discentes está intimamente ligado, além dos fatores externos, ao modo em que o professor apresenta determinado conteúdo.

Nessa ótica, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 89) expõe que “a prática pedagógica que não considera a realidade do aluno, sua cultura e suas necessidades, tende a ser excludente e ineficaz”. Portanto, o entendimento acerca das dificuldades de aprendizagem, vai além das paredes da escola, objetivando a compreensão do que está extraescolar e intraescolar.

A formação dos professores voltada a como lidar com as dificuldade de aprendizagem também é de fundamental importância, uma vez que matérias teóricas sobre as mais diversas intemperes ainda não estão difundidas amplamente no âmbito da formação docente, deixando de auxiliar e orientar como os professores podem lidar com determinadas situações que são frequentes em sala de aula, o que acarreta em uma interpretação equivocada dos problemas de aprendizagem e, conseqüentemente, estereotipando o aluno.

Como ressalta Oliveira (2010, p.134), “o desconhecimento sobre as causas e características das dificuldades de aprendizagem leva à adoção de estratégias ineficazes ou até prejudiciais ao desenvolvimento do estudante”. Assim, entender as dificuldades de aprendizagem requer a inserção de diversos fatores no escopo de análise, objetivando uma abordagem integral de aspectos do desenvolvimento dos sujeitos, bem como a reflexão acerca de fatores emocionais, socioculturais e cognitivos dos discentes.

Desse modo, os sujeitos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem terão um aproveitamento mais efetivo, recaindo positivamente na construção dos respectivos projetos de vida.

2.1 Impactos da Era Digital nas Práticas de Aprendizagem

O emprego da tecnologia em sala de aula tornou-se um fato inegável, modificando a forma de como se aprende e se ensina. Nesse viés, há um vasto leque de escolhas que o professor pode optar para suprir determinadas dificuldades pertinentes em sala de aula, ampliando a interação interpessoal, a comunicação e a construção do conhecimento nas mais diversas áreas do conhecimento. Com isso, pode-se dizer que:

A Era Digital, caracterizada pela difusão massiva da tecnologia da informação e comunicação (TIC), tem transformado profundamente a sociedade em várias esferas, incluindo a educação. Essa transformação se manifesta tanto nas práticas pedagógicas quanto nas relações entre alunos, professores e o conhecimento. (Silva *et.al.*, 2024, p. 3878).

Em um mundo altamente globalizado, o uso de ferramentas digitais tornou-se cada vez mais comum nas mais diversas áreas. Entretanto, o uso exacerbado das novas tecnologias pode afetar negativamente alguns aspectos cognitivos nos sujeitos. Isto posto, estudiosos como Carr (2011), advogam que o uso desordenado de estímulos digitais causa uma fragmentação da atenção, o que corrobora com a falta de atenção e/ou concentração dos sujeitos.

O autor evidencia que “quanto mais usamos a internet, mais treinamos nosso cérebro para ser distraído” (Carr, 2011, p. 142). O que demonstra uma alta na dificuldade que alguns alunos têm em resolver atividades escolares complexas e/ou longas. Além disso, salienta-se que a dependência nas novas tecnologias proporciona o uso de abordagens superficiais acerca dos conteúdos escolares que são expostos aos discentes.

Segundo o Censo Escolar de 2023 (INEP, 2024), o Brasil tem um total de 137.208 escolas públicas estaduais e municipais, dentre as quais 121.416 (89%) declararam ter Internet para uso geral e 85.039 (62%) declaram ter acesso à Internet para aprendizagem. A seguir, um resumo mais detalhado sobre esses indicadores relacionados à conectividade nas escolas.

Com isso, informações obtidas por meio de ferramentas como as redes sociais e os buscadores na internet são absorvidas de modo frívolo e sem profundidade. Para Kenski (2012, p.37), “o simples acesso à informação não garante aprendizagem; é preciso que ela seja transformada em conhecimento a partir de processos reflexivos e críticos”. Dito isso, cabe ao professor orientar os discentes acerca dos benefícios e malefícios que envolvem as ferramentas digitais, quando usadas com propósitos pedagógicos.

Com o surgimento da pandemia no ano de 2020, problemáticas foram expostas, como a falta de acesso as tecnologias digitais, por uma grande parcela dos discentes, principalmente em países subdesenvolvidos como o Brasil. Nesse sentido, o aumento das dificuldades de aprendizagem foi notório, dada a falta de aulas presenciais e/ou de acesso as aulas de forma remota. Com isso, podemos citar que:

Diante dessa nova realidade um novo paradigma se instalou na educação o ensino remoto emergencial onde as escolas, os professores, os alunos e até mesmo os seus familiares tiveram que se reinventar para que a educação não colapsasse. Além disso, o agravante de termos sido pegos desprevenidos, despreparados e o medo de enfrentar essas tecnologias digitais de informação e comunicação vieram à tona, caíram de paraquedas nas nossas vidas, tendo que administrar essas ferramentas para manter a educação e o contato com os alunos por mensagens através das redes sociais e plataformas educacionais. (Silva *et.al.*, p. 3881).

Ainda assim, pode-se destacar que as novas tecnologias podem auxiliar positivamente o processo de ensino/aprendizagem, já que as plataformas digitais possibilitam uma adaptação rápida aos mais diversos níveis de conhecimento dos discentes. Desse modo, ferramentas como jogos, fóruns e ambientes virtuais de aprendizagens (AVA) colaboram com um ensino dinâmico e inclusivo.

Na visão de Moran (2015, p. 58), “as tecnologias não substituem o professor, mas ampliam suas possibilidades de atuação, permitindo que ele desenvolva práticas mais flexíveis e centradas no aluno”. Assim, a integração entre tecnologia e educação deve ser feita de forma planejada para que se entre ao projeto pedagógico da escola.

Nesse sentido, o professor tem um papel complexo, posto que é necessário que o docente desenvolva um nível aceitável de letramento digital, uma vez que por meio de suas escolhas os estudantes poderão aproveitar efetivamente o uso das novas ferramentas digitais, guiados pelos princípios da criticidade e ética.

É válido salientar que o ambiente digital requer alguns cuidados, expondo as potencialidades, bem como os riscos, o que torna os alunos em usuário críticos e ativos. Lévy (1999), “a inteligência coletiva só se realiza plenamente quando os indivíduos são capazes de participar de forma ativa e crítica nos processos de construção do conhecimento”.

Portanto, a heterogeneidade do processo de inclusão das novas tecnologias digitais no processo de ensino/aprendizagem ocorre de forma volátil, visto que há uma grande

variabilidade ligada aos mais inúmeros contextos. O uso proveitoso dessas ferramentas está ligado ao planejamento de como elas podem contribuir diretamente para o aprimoramento das competências e habilidades, nas mais diversas áreas do conhecimento. Dessa maneira, é importante a construção de um ambiente escolar equitativo, interativo e que oportunize o desenvolvimento integral do aluno.

2.2 Estratégias Pedagógicas para o Enfrentamento das Dificuldades na Era Digital

Com a chegada e a inclusão das TDCs no processo de ensino e aprendizagem, faz-se necessário a reflexão de como os sujeitos envolvidos podem tornar essas ferramentas mais significativas e inclusivas. A falta de uma compreensão integral sobre determinada dificuldade de aprendizagem pode amplificar ainda mais seus efeitos. Entretanto, quando empregadas de forma colaborativa e consciente, tornam-se ferramentas de ajuda poderosas na amenização dessas dificuldades. Silva (2024) destaca que:

Nos últimos anos, a integração de tecnologias na educação tem se expandido de forma acelerada, provocando mudanças profundas no processo de ensino e aprendizagem. Essas inovações têm contribuído para um ambiente mais dinâmico, promovendo maior engajamento dos alunos, facilitando a inclusão de diferentes perfis de estudantes e permitindo uma personalização mais eficaz dos conteúdos e métodos de ensino. (Silva *et.al.*, p. 3884).

Um das estratégias usadas para esse contexto é o uso das metodologias ativas de aprendizagem, essa metodologia estimula o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais, tornando a aprendizagem mais significativa e contextualizada.

Metodologias como a sala de aula invertida, a aprendizagem baseada em projetos, dentre outras, promovem o desenvolvimento de competências e habilidades inerentes na construção de sujeitos solidários, críticos e competentes. Santos *et.al.* (2024, p.12) destaca que “Na era da informação, onde os alunos estão expostos a uma grande quantidade de dados, a capacidade de pensar criticamente é essencial para distinguir entre informações confiáveis e enganosas.”

A utilização das metodologias supracitadas com o auxílio das novas tecnologias, tem o poder de potencializar as capacidades de cada discente, uma vez que atende diferentes perfis, adaptando-se ao contexto e dificuldades de maneira individual. Valente (2014, p.72), “as tecnologias educacionais oferecem meios de representação variados, possibilitando que o aluno acesse o conteúdo de formas que façam mais sentido para ele”.

Logo, o uso de vídeos, jogos educacionais e plataformas oferece uma diversidade de estímulos, os quais favorecem diferentes tipos de aprendizagens. Desse modo, há uma mudança no que diz respeito ao uso de metodologias tradicionais, as quais podem ser um dos motivos do afloramento das dificuldades de aprendizagens mais recorrentes.

No que tange a avaliação, as ferramentas digitais podem ser usadas de maneira auxiliadora, visto que uma avaliação diagnóstica possibilita um entendimento precoce de determinadas necessidades do alunado. Em vista disso, as avaliações podem realizadas por meio de instrumentos digitais, os quais trabalham todas as habilidades dos discentes, objetivando um resultado mais amplo e preciso acerca das dificuldades mais comuns em determinada sala de aula, as quais também podem incluir registros escritos antes, durante e após sua realização.

Hoffmann (2009, p.36) destaca que “avaliar é um ato pedagógico, investigativo e dialógico”, ressaltando que a avaliação deve ser compreendida como parte integrante do processo de aprendizagem. Isso significa que avaliar não se resume a medir ou classificar resultados, mas sim acompanhar o desenvolvimento do estudante, investigando suas potencialidades, dificuldades e formas de interação com o conhecimento.

A perspectiva dialógica pressupõe que a avaliação ocorra em um movimento de escuta e diálogo entre educador e educando, possibilitando reflexões sobre o que foi aprendido e o que ainda pode ser aprimorado. Dessa forma, a avaliação assume uma função formativa, voltada para a construção de saberes e para a valorização das experiências do estudante, em oposição a práticas meramente classificatórias ou excludentes.

Diferente das perspectivas trazidas pelos métodos tradicionais, ao atrelar o uso das novas ferramentas, os docentes deixam de ser apenas transmissores de conteúdos e passa atuar como um facilitador, orientador e organizador de experiências significativas e do uso consciente dos aspectos tecnológicos.

Tardif (2014, p.45), afirma que “a docência é uma prática intelectual que exige saberes específicos, tanto de conteúdo quanto de didática, além de sensibilidade para lidar com a diversidade”. Por essa ótica, a formação continuada é de essencial importância para que os docentes possam se capacitar, visando o uso das novas tecnologias de maneira benéfica. Silva *et.al.* (2024) aponta que:

A capacitação dos professores e o suporte adequado são essenciais para garantir que essas tecnologias sejam usadas de maneira eficaz e que seus benefícios sejam plenamente alcançados. Portanto, enquanto as tecnologias oferecem grandes oportunidades, seu sucesso depende da capacidade das instituições de educação em superar essas barreiras e apoiar seus profissionais de forma abrangente. (Silva *et.al.*, p. 3885)

O auxílio de profissionais como psicopedagogos, psicólogos, profissionais da saúde e outros profissionais da educação, possibilitam o reconhecimento de determinadas dificuldades de aprendizagem e rede de apoio intersetorial a escola. Com isso, as estratégias para sanar e/ou amenizar determinadas problemáticas podem se tornar mais efetivas quando se tem um trabalho colaborativo de qualidade.

Um outro fator essencial é a manutenção da presença familiar em âmbito escolar,

dado que o uso das novas tecnologias ultrapassa os muros da escola e chegam ao céu familiar. Desse modo, o sujeito que tem um ambiente familiar sadio, muitas das vezes, tem menores dificuldades de aprendizagem, uma vez que o uso de telas em excesso, a falta de rotina, dentre outros fatores, parte inicialmente no ambiente doméstico.

Moran (2015, p.60), “a aprendizagem se dá em todos os espaços, não apenas na escola, e a parceria com a família é indispensável para que os estudantes possam desenvolver todo o seu potencial”. Isto posto, a relação família- escola robusta, tende a refletir positivamente no processo de ensino.

A educação humanizada e democrática se torna eficaz quando atrelada a novas metodologias. Consoante a isso, o combate às dificuldades de aprendizagem perpassa inúmeras particularidades, devendo-se considerar o contexto em que cada discente está inserido. A inclusão e o compromisso com a equidade são princípios fundamentais para a adoção de novas metodologias de ensino, o que implica na mudança não só de abordagens, mas também a cultura escolar para uma ideia mais acolhedora, a qual objetiva o desenvolvimento integral dos estudantes.

Santos *et.al.*, (2024) afirma que “Na era digital, os desafios educacionais se ampliam à medida que a tecnologia se torna cada vez mais integrada ao cotidiano das escolas e universidades”.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao observar os impactos trazidos pela implementação das novas tecnologias digitais na educação, observa-se as mudanças de como se aprende e se ensina. No que tange o âmbito escolar, os efeitos dessas ferramentas podem ser considerados de forma positiva e negativa, trazendo desafios para todos os envolvidos no processo de ensino/aprendizagem.

Ao tratar das dificuldades de aprendizagem, esse estudo propiciou uma discursão de maneira crítica dos fatores que fazem parte do escopo que compõe essa problemática. Diante do exposto, verifica-se que as dificuldades de aprendizagem dos discentes não estão relacionadas apenas aos aspectos intraescolares, mas também extraescolares.

Em vista disso, a construção de estratégias que combatam essas intemperes devem considerar características socioculturais, emocionais e cognitivas, focalizando na resolução por meio de metodologias inovadoras, as quais os discentes são os principais personagens no processo de ensino.

No que tange a formação docente, a reciclagem de alguns profissionais torna-se pertinente, visto que o uso intencional das ferramentas tecnológicas pode transformar aprendizagem mais significativa para os discentes. Logo, ao fomentar cursos de formação continuada, os docentes tornam-se, além de sujeitos com um maior nível de letramento digital, profissionais mais capacitados para lidar com as problemáticas advindas da contemporaneidade e propiciando uma educação de maior equidade, focada no

desenvolvimento integral dos discentes.

Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996) explicita o direito de acesso e permanência dos alunos, independente da classe social, região, dentre outros fatores. Portanto, ao enfrentar as dificuldades de aprendizagens na Era Digital, é preciso analisar o contexto com uma perspectiva voltada para a criticidade, equidade e inclusão, a qual possibilita um ambiente escolar atrativo, engajado e capaz de utilizar a tecnologia de maneira favorável, visando um processo de ensino/aprendizagem transformador.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel; TREVISANI, Fernando (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico- prática**. Porto Alegre: Penso, 2015.

CAPELLINI, Simone Aparecida; CUNHA, Vera Lúcia Orlandi de. **Transtornos de aprendizagem: abordagem neuropsicológica e multidisciplinar**. São Paulo: Memnon, 2005.

CARR, Nicholas. **A geração superficial: o que a internet está fazendo com os nossos cérebros**. Rio de Janeiro: Agir, 2011.

DA SILVA, Luciana Martins et al. A Era Digital da Educação: impactos e transformações no âmbito educacional sob a ótica dos professores. **Revista Ibero- Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 10, n. 9, p. 3877-3891, 2024.

FONSECA, Vitor da. **Psicopedagogia: uma visão neuropsicológica da aprendizagem e dos distúrbios de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 25. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**.

7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra.

Educação escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2012.

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. In: BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel; TREVISANI, Fernando. (Orgs.).

Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico- prática. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 15–61.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas, SP: Papirus, 2015.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo**

sociocultural. 9. ed. São Paulo: Scipione, 2010.

SANTOS, Silvana Maria Aparecida Viana et al. **Educação para a geração digital: desafios e estratégias**. Revista Foco, Curitiba, v. 17, n. 1, p. 1–18, 2024.

Disponível em: <https://doi.org/10.54751/revistafoco.v17n1-040>. Acesso em: 24 maio 2025.

SOUZA, Dayse Serra. **Dificuldades de aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VALENTE, José Armando. **Tecnologia e aprendizagem: o que muda com as novas tecnologias**. In: LITWIN, Edith (Org.). **Tecnologia educativa: política, histórias e propostas**. 10. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. p. 65–85.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados/2023>. Acesso em 23 de setembro de 2025.

CAPÍTULO 6- A ATIVIDADE LÚDICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria Íres Barbosa de Souza

Graduada em Pedagogia e Pós-Graduada em Educação Infantil pela UVA
— Universidade do Vale do Acaraú — Professora da Rede Municipal de Caiçara do Rio do Vento/RN. E-mail: mirisbarb@gmail.com.

RESUMO

Este artigo tem como foco apresentar a atividade lúdica como ferramenta eficiente na formação da criança na Educação Infantil. Trato aqui da formação educacional, emocional e cognitiva. Objetiva-se comprovar que a atividade lúdica também ensina a criança. Brincando também se aprende. Mesmo que parte dos diretores, pais e coordenadores achem que brincar é perda de tempo, a ludicidade quando planejada e organizada com cuidado ajuda na aprendizagem infantil. A brincadeira faz parte da vida da criança, não só na infância como na adolescência. Trabalhar a memória, desenvolver o raciocínio, promover a socialização e inserção da criança no grupo, na escola e na sociedade é função básica do jogo e da brincadeira. Brincando torna-se mais fácil apreender conteúdos que de outra forma não conseguiria. Na brincadeira a criança aprende a ter responsabilidade, a ser afetiva, e respeitar normas, a envolver-se, e descobre o mundo dos adultos suavemente. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica sobre o assunto onde dialogo com diversos autores, entre eles Almeida (2004), Godoi (2010), Friedmann (2012) entre outros.

Palavras-Chaves: Ludicidade. Brincadeira. Aprendizagem.

ABSTRACT

This article focuses on presenting the play activity as an efficient tool in the education of children in kindergarten. Tract here's educational, emotional and cognitive training. The objective is to prove that the playful activity also teaches the child. Playing also learn. Even if part of the directors, coordinators and parents think that play is a waste of time, playfulness when planned and organized carefully helps children's learning. The game is part of a child's life, not only in childhood and adolescence. Working memory, develop reasoning, promote socialization and inclusion of children in the group, at school and in society is the basic function of the game and play. Playing becomes easier to grasp contents that otherwise could not. Jokingly children learn to take responsibility, to be affective, and respect rules, to engage, and discover the world of adults softly. This is a bibliographic research on the subject where dialogue with various authors, including Almeida (2004), Godoi (2010), Friedmann (2012) among others.

Key Words: Playfulness. Play. Learning.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem por finalidade mostrar que a atividade lúdica faz parte do cotidiano familiar e escolar. Vale lembrar que na Educação Infantil a brincadeira é o único de todas as vivências.

Faz-se necessário analisar os métodos utilizados em turmas de Educação Infantil, visando mais aprendizagem e enriquecendo da prática docente, buscando seus valores e pensando na formação da criança. Através do lúdico ensinamos as crianças desde cedo a compartilhar, dividir, interagir e respeitar limites.

O uso da atividade lúdica ainda gera diversos problemas, pois ainda existe por parte de alguns profissionais da educação, o pensamento de que brincar não ensina, e muitos usam essas atividades como passa tempo, um meio de se livrar da criança por alguns minutos.

O lúdico é uma ferramenta muito importante para o desenvolvimento educacional, emocional e social. É através da brincadeira (dança, músicas e teatro) que a criança se torna capaz de desenvolver o senso crítico, a criatividade, a imaginação, despertando diversas habilidades. Diante disso, questiono a forma como a ludicidade é trabalhada e planejada na Educação Infantil.

Constato que no cotidiano escolar, o educador precisa de criatividade, disposição, recurso e planejamento para elaborar atividades encantadoras, divertidas e educativas. Somente assim a criança aprende brincando e desperta sua consciência corporal e especial, desenvolvendo suas potencialidades. Esta atividade requer planejamento, material e espaço adequado. É preciso traçar metas e objetivos a serem alcançados e avaliar os resultados para que a ludicidade não se perca na mesmice, no fazer por fazer, e sem nenhum produto final.

Por se tratar de uma revisão bibliográfica sobre o assunto, faço um apanhado de informações em artigos, revistas e livros que desenvolvem ideias e ajudam a esclarecer as dúvidas sobre o uso das atividades lúdicas na escola. Para fazer essa pesquisa, chamo para esse diálogo autores renomados, entre eles: FRIEDMANN (2012), ALMEIDA (2004), GODOI (2010), entre outros.

1 LUDICIDADE

Como diz a própria palavra, ludicidade está relativo a jogo, brinquedo, divertimento. A palavra Lúdica vem do Latim Ludus que significa que significa exatamente "jogo". Através da ludicidade, o professor desafia o aluno, lançando propostas desafiadoras, ampliando e fixando os conteúdos curriculares, motivando a criança a raciocinar com lógica e sendo capazes de resolver os desafios, e, com isso, eles adquirem a autoconfiança tão necessária

para buscar novos conhecimentos sem medo de se arriscar. O lúdico faz com que as aulas se tornem mais dinâmicas e, com certeza fica claro dizer que o professor alcançará suas metas com sucesso. Na medida em que o educador propor à turma cálculos e situações matemática, por exemplo, os alunos vão desenvolver de forma prazerosa e divertida, sem deixar de lado o caráter do lúdico.

Por meio de propostas desafiadoras para o desenvolvimento da oralidade, do raciocínio e da agilidade mental e com desafios aos jogos e as brincadeiras, o lúdico revelará aos alunos o quanto está presente no dia a dia e como é divertido aprender assim. As atividades lúdicas relacionam-se de forma mais ampla com outras linguagens artísticas como: a música, o teatro. A prática da ludicidade para ensinar os conteúdos do currículo escolar pode propiciar o sucesso da aprendizagem dos alunos. Lembrando que, os benefícios dessas atividades vão além da sala de aula, pois esses recursos promovem uma maior socialização e garante a inserção da criança no meio em que vive.

As sugestões para as atividades lúdicas têm como objetivo guiar, orientar, incentivar e levar o aluno a ter interesse, enriquecendo suas habilidades para desenvolver a sua aprendizagem. O lúdico deve ser um componente na interdisciplinaridade, principalmente quando se torna ativa a motivação das crianças, até porque não é só em português ou artes que desenvolvemos uma aula lúdica, de forma prazerosa. Utilizamos a ludicidade em várias áreas de conhecimento. Sendo assim, uma vez que o lúdico em sala de aula pode ser trabalhado em todas as áreas de conhecimento, passa a ser uma maneira de aprender e ensinar, despertando prazer, agindo assim, a aprendizagem se realiza.

1.1 O LÚDICO NA ESCOLA E SUA FUNÇÃO

Trabalhar com jogos em sala de aula, usando-os para substituir antigos métodos repetitivos que logo cansava nossas crianças, facilita a integralização, a socialização, além de promover o prazer de aprender o novo. Sabe-se que as fórmulas não são completas nem unificadas. Ou seja, nem sempre um método de ensino, favorece a aprendizagem de uma determinada criança. Mas, o que se defende aqui, é que a ludicidade é uma ferramenta bastante eficiente e até mesmo ousada, capaz de facilitar o acesso a informação nos mais diversos campos de ensino aprendizagem que se dá diariamente. E o lúdico proporciona esta inovação, com a sua variedade de jogos que ajuda o professor a tornar suas aulas diferentes e proveitosas, no que se refere a uma aprendizagem mais completa. Vale ressaltar que, estes jogos não sejam escolhidos apenas com a função de passar o tempo. É necessário objetivá-los e adequá-los a realidade de aprendizagem dos alunos. Complementar prática retrógradas que restringiam os jogos a um ambiente externo, ligados às aulas de Educação Física, e ainda

assim atreladas ao movimento corporal. BRASIL (2001, p.79) ressalta que:

No ensino tradicional, todas as áreas do conhecimento, tratava do intelecto e a aula de Educação Física tratava exclusivamente das questões ligadas ao corpo e ao movimento. Entretanto, no que diz respeito à concepção de aprendizagem, tanto a Educação Física como as demais áreas do currículo partiam dos mesmos princípios e estruturavam sua metodologia de ensino na repetição, memorização e reprodução de conhecimentos e comportamentos (BRASIL, 2001, p.79).

No método tradicional, Educação Física eram atividades realizadas com alunos maiores, por se tratar dos mesmos princípios, a Educação Física através da ludicidade passou a ser aplicada na Educação Infantil de forma diferente, mais dinâmica, sem estresse e com objetivos e metas a traçar. A ludicidade requer diversas habilidades para o desenvolvimento de uma criança e o corpo, mente e movimentos são funções integrantes do lúdico e é através deles que avaliamos nossas crianças em desempenho escolar.

Uma vez que, no movimento em que está brincando a criança está armazenando conhecimentos, está compartilhando, respeitando limites, dividindo e que de certa forma os conteúdos estão sendo transmitido através do professor.

É pertinente dizer que as atividades lúdicas reforçam as habilidades associativas, pois estabelecem relações entre situações concretas e imaginárias, proporcionando viver processos reais, por meio de adequações simbólicas, e estão ligadas a atividades prazerosas sem a especificidade formal do ensino. ROLOFF, (2009, p 02) reforça ainda que:

O lúdico pode trazer à aula um momento de felicidade, seja qual for a etapa de novas vidas, acrescentando leveza a rotina escolar e fazendo com que o aluno registre melhor os ensinamentos que lhe chegam, de forma mais significativa. (ROLOFF, 2009, p.02).

Cabe ressaltar aqui que uma das atividades lúdicas mais discutidas são os jogos, os quais abrangem um conjunto grande e recheado de atividades. De forma geral, todo jogo/ brincadeira tem capacidade para ensinar algo. Partindo dessa ideia, FRIEDMANN (2012, p.45), diz que:

Há um aspecto ao qual se deve dar especial atenção quando se trabalha com atividades lúdicas de forma mais consciente: o caráter de haver a ludicidade que elas têm na vida das crianças. Sem esse componente básico, perde-se o sentido de utilização de um meio, cujo o principal intuito é o de resgatar as atividades lúdicas, sua espontaneidade e, com elas, sua importância no desenvolvimento integral das crianças. (FRIEDMANN, 2012, p.45).

Fica demonstrado aqui, que o jogo é um método didático que, para suprir efeito preciso ser utilizado em conjunto com outras estratégias, porque apenas o ato de jogar não é

o suficiente para atingir os objetivos educacionais esperados pelo professor. A grande relevância do lúdico para o ensino aprendizagem permite a criança a ressignificar o seu contexto vivido. Por meio de brincadeiras e jogos a criança descobre formas de agir, de sentir e de pensar. A criança constrói brincando.

1.2 O PAPEL DO EDUCADOR

O professor tem que ter disponibilidade corporal e gostar de brincar, para encarar desafios e vivenciar o lúdico. Precisa orientar as aulas para que todos se manifestem e produzam independentes de suas capacidades, levando o aluno a criar o novo, passando para ele segurança de que brincando também se aprende e que esse aprendiz é capaz de se formar um cidadão de bem, com argumento de que para aprender não tem tempo e nem idade. O professor deve participar das brincadeiras e se manifestar com questionamentos para com as crianças sobre as mesmas. Vale salientar que nos jogos de regras o educador não precisa estimular os valores de competição, e sim, buscar desenvolver atitudes cooperativas entre os alunos.

FRIEDMANN (2012, p.46), deixa claro quando diz:

O educador pode, a partir da observação das atividades lúdicas, obter um diagnóstico do comportamento geral do grupo e do comportamento individual de seus alunos; descobrir em qual estágio de desenvolvimento se encontram as crianças; conhecer os valores, as ideias, os interesses e as necessidades de cada grupo, seus conflitos, problemas e potenciais. Se, porém, o que pretende é estimular o desenvolvimento de determinadas áreas ou promover aprendizagens específicas, o brincar pode ser utilizado como uma possibilidade de desafio cognitivo, desde que se escolham atividades adequadas. (FRIEDMANN, 2012, p. 46).

O mais importante no brincar é interagir com as brincadeiras e com os jogos. Para tanto, o verdadeiro sentido da educação lúdica só estará garantido se o professor estiver preparado para realizá-lo, tendo conhecimento sobre os fundamentos da mesma.

Se preparando para a vida, assimilando a cultura do meio em que vive, a criança convive com o meio social por intermédio da atividade lúdica.

Do ponto de vista efetivo, a tarefa do educador é transformar o ambiente escolar em uma espécie de teatro, no qual predomine um clima de tranquilidade e serenidade. Com isto, o desenvolvimento da criança acontece de forma lúdica, demonstrando o prazer do aprender brincando.

O educador deve compreender que a criança, para interagir com as diferentes realidades e conhecer o mundo que a cerca, precisa sentir-se respeitada e estar envolvida

efetivamente. Para isso, o profissional na área da Educação Infantil deve entender que para que aconteça a aprendizagem é necessário que as crianças realizem atividades diferenciadas onde as mesmas se envolvam com outras.

A ação docente é uma ação mediadora entre a criança e seu mundo escolar. Ele não pode esquecer que a Educação Infantil é a primeira infância. Desse modo, o professor não só transmite seus conhecimentos, ele, além de ensinar é capaz de aprender algo novo, na prática pedagógica do seu dia a dia, ou seja, transmite e recebe conhecimentos ao mesmo tempo.

Para ser professor da Educação Infantil é necessário requisitos, onde haja compreensão da afetividade. Ele, em ambientes infantis deve procurar saber lidar com seus sentimentos emocionais, porque suas figuras são espelhos de imitação e oposição infantil.

Todo profissional que tem o prazer de ensinar, ele é visto de forma satisfatória, tendo efeitos importantes sobre a vida das crianças, como também das famílias que é de fundamental importância durante os anos escolares. Com responsabilidade, preparo científico e gosto de ensino, o educador apresenta condições de contribuir para que as crianças se tornem presença marcante no mundo.

Para que se tenha uma educação humana e transformadora, é preciso, conceber a educação de forma dialógica. Assim, para que o professor seja qualificado como um profissional da Educação Infantil comprometido com o exercício da cidadania é essencial que a concepção de educador que permeia a sua formação se fundamenta no diálogo entre os sujeitos. Nesse caso é preciso que toda categoria docente sejam sujeitos transformadores do seu papel na sociedade.

Cabe destacar que o professor não pode comparar a sua formação apenas na bagagem de conhecimentos, mas também na ação reflexiva e crítica sobre suas práticas educativas e de construção e de construção permanente de uma identidade pessoal. Na sua corporação profissional ele tem que ser reflexível, onde apresente suas ideias a partir de suas práticas pedagógicas.

Os saberes e as práticas que podem ser observadas no professor são os resultados da apropriação que ela faz da prática e dos saberes históricos sociais, (interesse, valores e crenças), construído na sua caminhada como ser social. Um bom profissional tem uma grande história e projeto de vida de valores e ideias que influenciam na sua vida profissional.

Em tempos atrás, o entendimento de que para ser educador infantil bastava ter boa vontade e gostar de crianças, hoje se luta que todo educador tenha uma formação mínima,

conforme o reordenamento legal vigente. Sabemos que para ser professor do ensino infantil deve estar continuamente se formando para melhorar o seu desenvolvimento e ampliar as experiências das crianças e seu conhecimento. O ambiente também é fato de inteira importância para o educador desenvolver suas aulas, favorece o desenvolvimento, criando novas possibilidades que lhe é necessário para uma construção de novas aprendizagens.

No entanto, diante dessa situação o professor deve buscar novas estratégias que resultem no interesse, proporcionando a criança o gosto e o prazer de aprender. Na Educação infantil é importante trabalhar a musicalidade, o barulho, o som, batidas e movimentos. As roupas precisam ser adequadas para essas ocasiões, o professor tem que ser bem liberal, palhaço responsável dentro do seu papel de formador. Não podemos esquecer que o poder docente envolve o centra-se em si e no outro, em constantes idas e vindas do indivíduo ao social, do pessoal, ao coletivo, o que envolve crescer, ser, sentir e agir.

A proposta aqui apresentada não pretende ser uma receita. Ela contém sugestões para a análise e compreensão das atividades lúdicas, e cada educador pode adaptar sua utilização em função das necessidades e da realidade de cada grupo de crianças. Trata-se, portanto, de uma referência, com abertura e flexibilidade, capaz não apenas de constatar se certas previsões foram, ou não, realizadas, mas também de acolher novidades e variações não previstas, sempre com base em objetivos claros. (FRIEDMANN, 2012, p. 53).

A criatividade do educador conta muito na vida escolar das crianças, assim como a flexibilidade para propor diferentes atividades à medida que ele vai tendo uma adaptação, um conhecimento melhor com os alunos. Além de uma boa infraestrutura a Educação Infantil. Uma realidade que hoje preocupa o professor do Ensino Infantil é os poucos espaços físicos em nossas creches ou centros infantis, que prejudica a aplicabilidade de suas aulas, incrementadas pelo lúdico.

É rotineiro depararmos com situação como esta nas cidades menores onde muitas vezes por falta de organização ou até mesmo espaço, lotam salas de aula sem se preocuparem com desenvolvimento da criança, deixando-a estressada e sem ânimo para aprender, pois a lotação incomoda tanto o professor como a criança e até mesmo a família. A falta de professor para a Educação Infantil é muito precária, ainda assim, colocam professores com apenas o ensino médio completo para desenvolver tal função.

1.3 A CRIANÇA E O BRINCAR

Sorrir, cantar, tocar, rolar, realizar tarefas divertidas, resolver problemas com objetos concretos, ultrapassar desafios, cumprir e descumprir regras. Tudo isso faz parte do jogo, do

brincar, à medida que brincamos, estamos aprendendo algo. Uma vez que, brincar é sinônimo de abastecer-se com material, o prazer é resultado do caráter livre e pode associar-se a qualquer atividade, e, para que aja resultado disso temos que ter disposição para por em prática buscando e cumprindo com objetivos de acordo com a necessidade de cada aula. As sugestões e proposições de natureza artística, música, pintura, escultura, dança. São de grandes utilidades ao ato de brincar e de fazer e fruir as manifestações estéticas.

Brincar diz respeito a ação lúdica, seja brincadeira ou jogo, com ou sem o uso do brinquedo ou outros materiais e objetos. Brinca-se também usando o corpo, a música, a arte e as palavras etc. Jogo designa tanto uma atitude quanto uma atividade estruturada com regras. Brincadeiras referem-se basicamente à ação de brincar, ao comportamento espontâneo que resulta de uma atividade não estruturada. Brinquedo define o objeto de brincar, suporte para a brincadeira. (FRIEDMANN, 2012, p. 19).

Gestos são pura expressão emocional, de alegria, animação ou tristeza, excitação contagiante. Evidenciar essas atitudes com as crianças de forma prazerosa só através dos jogos e Friedmann (2012, p. 19) frisa bem quando diz que:

No estudo do jogo, da brincadeira ou do brinquedo podemos observar: o comportamento das crianças (a brincadeira propriamente dita) no concerne às atividades físicas e mentais envolvidas; as características de sociabilidade que o brincar propicia (trocas, competição etc.); as atitudes, reações e emoções que envolvem os jogadores: e os objetos utilizados (brinquedos e outros).

O brincar infantil nos sugere analisar o comportamento da criança na afetividade, cognitivas, sociais, morais, culturais, corporais, etc. Os jogos e brincadeiras são atividades importantíssimas e merecem ser levados para a sala de aula para tornar a educação mais compatível com o desenvolvimento da criança. As crianças em suas brincadeiras ou jogos em grupo possibilita avaliar os resultados de suas ações, é favorável dizer que envolver todas as crianças nas brincadeiras surge um resultado prazeroso de vivências em conjunto porque ambas estão interagindo, fazendo um esforço mental nas atividades e ao mesmo tempo um sentimento de envolvimento, entrosamento. As atividades lúdicas são de suma importância para o desenvolvimento das crianças, são estimulantes para as atividades mentais, emocional, corporal e social.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil é um local de muita responsabilidade, isso porque lá vai estar inserido crianças muito pequena que exige o máximo de atenção.

O atendimento em creches e pré-escolas como um direito social das crianças se concretiza na Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação, processo que teve ampla participação dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de redemocratização dos pais, além, evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da educação. A partir desse novo ordenamento legal, creches e pré-escolas passaram a construir nova identidade na busca de superação de posições antagônicas e fragmentadas, sejam elas assistencialistas ou pautadas em uma perspectiva preparatória a etapas posteriores de escolarização. (BRASIL, 2013, p. 81).

A creche constitui a primeira etapa na vida escolar de uma criança. A convivência desta criança com a outras, com o professor e com toda comunidade escolar, abre-lhe as portas para os primeiros passos na sua formação social como um indivíduo, capaz de conviver em sociedade, respeitando as regras e limitações do seu meio. Este respeito que em sua individualidade e em suas sucessivas e gradativas conquistas de conhecimento em todas as áreas, requer alcançar vários requisitos, do tipo, o ato de cuidar, brincar e educar.

Essa vinculação institucional diferenciada refletia uma fragmentação nas concepções sobre educação das crianças em espaços coletivos, compreendendo o cuidar como atividades meramente ligadas ao corpo e destinadas às crianças mais pobres, e o educar como experiência de promoção intelectual reservada aos filhos dos grupos socialmente privilegiados. Para além dessa especialidade, predominou ainda, por muito tempo, uma política caracterizada pela ausência de investimento público e pela não profissionalização da área. (BRASIL, 2013, p. 81).

Sabemos que em vários lugares existe uma defasagem muito grande de profissionais na área da Educação Infantil, e que, qualquer pessoa, que venha a ter o magistério coloca em sala de aula, isto acontece onde muitos políticos principalmente em cidades pequenas precisam cumprir promessas políticas com contrato. Outro ponto importante é relacionado ao grande número de crianças, onde muitas ficam sem ir à escola por falta de vagas.

A Educação a infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade, Segundo Brasil, (2013, p. 84).

As creches e pré-escolas se constituem, por tanto, em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade por meio de profissionais com formação específica legalmente determinada, a habilitação para o magistério superior ou médio, refutando assim funções de caráter meramente assistencialista, embora mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças. (BRASIL, 2013, p.84).

É necessário frisar, as várias necessidades relacionadas ao respeito e direito da criança como: as brincadeiras, atenção individual, ambiente seguro, contato com a natureza,

higiene e saúde, alimentação sadia, espaço, para sua proteção. Desenvolvendo assim a criatividade e estimulando o verdadeiro afeto e amizade entre o professor e a criança. Na creche a proteção integral deve ser uma constante renovação que deve ser protagonizada por todos; sociedade, família e estado. Uma vez que, estes direitos mantidos assiduamente, são capazes de transformar o ser humano iniciando esta transformação ainda na infância.

No sentido de concretizar os direitos e contribuir para a efetivação da cidadania, torna-se indispensável à implantação de políticas públicas, programas, atividades, ações do cotidiano que atendem as crianças nas demandas próprias do seu desenvolvimento, atingindo de igual forma as famílias. É necessário ainda, um comprometimento efetivo com as crianças, para que seja garantido os seus direitos, com vista a promoção da sua dignidade humana e o pleno exercício da cidadania.

As instituições infantis, para exercer suas normas educativas de ensino, precisam estar preparadas se adequando as necessidades e direitos da criança. Pode-se iniciar com uma boa grade curricular, que deve estar inserido dentro do próprio Projeto Político Pedagógico, que também não pode ser previamente definido, mas deve sim ser revisado se adequando as mudanças cotidianas valorizando principalmente o período de conhecimento da criança, família e docentes. Para Brasil, (2013, p. 93):

As propostas curriculares da Educação Infantil devem garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo na qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas. Nesse processo, é preciso valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis. (BRASIL, 2013, p. 93).

Sendo assim, todas as instituições infantis precisam oferecer um espaço amplo para desenvolver suas atividades, um espaço em que ela possa correr pular, dançar, cantar, fazer exercícios. As crianças precisam fazer movimento se não ele passar de ser pensante para ser errante. Para Brasil, (2013, p. 85) esclarece isso quando diz que:

Cumprir tal função significa, em primeiro lugar, que o estado necessita assumir sua responsabilidade na educação coletiva das crianças, complementando a ação das famílias. Em segundo lugar, creches e pré-escolas constituem-se em estratégia de promoção de igualdade de oportunidades entre homens e mulheres, uma vez que permitem às mulheres sua realização para além do contexto doméstico. Em terceiro lugar, cumprir função sociopolítica e pedagógica das creches e pré-escolas implica assumir a responsabilidade de torná-las espaços privilegiados de convivência, de

construção de identidades e de ampliação de saberes e conhecimento de diferentes naturezas, por meio de práticas que atuam como recursos de promoção da equidade de oportunidades educacionais entre as crianças de

diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância. Em quarto lugar, cumprir função sociopolítica e pedagógica requer oferecer as melhores condições e recursos construídos historicamente e culturalmente para que as crianças usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais e se manifestar e ver essas manifestações acolhidas, na condição de sujeito de direitos e de desejos. Significa, finalmente, considerar as creches e pré-escolas na produção de novas formas de sociabilidade e de subjetividades comprometidas com a democracia e a cidadania, com a dignidade da pessoa humana, com o reconhecimento da necessidade de defesa do meio ambiente e com o rompimento de relação de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa que ainda marcam nossa sociedade (BRASIL, 2013, p. 85).

As instituições do ensino infantil têm uma função de estar inserida no primeiro espaço da educação fora do contexto familiar, além de cumprir um papel importantíssimo no desempenho da criança, ainda por si construindo para uma sociedade livre, justa, solidária e sócia ambientalmente orientada.

Uma criança é o centro de planejamento curricular, é um sujeito histórico. O conhecimento científico hoje disponibiliza uma visão que, desde o nascimento a criança busca atribuir significados, conhecer o mundo, ampliar gradativamente suas curiosidades e inquietação, além de organizar situação de aprendizagem. Segundo Brasil (2013, p. 86):

Cada criança apresenta um ritmo e uma forma própria de colocar-se nos relacionamentos e nas interações, de manifestar emoções e curiosidade, e elabora um modo próprio de agir nas diversas situações que vivencia desde o nascimento conforme experimenta sensações de desconforto ou de incerteza diante de aspectos novos que lhe geram necessidades e desejos e lhe exigem novas respostas. Assim busca compreender o mundo e a si mesma, testando de alguma forma as significações que constrói, modificando-as

continuamente em cada interação, seja com outro ser humano, seja com objetos (BRASIL, 2013, p. 86).

Alguns aspectos como a motricidade, a linguagem, o pensamento, a afetividade, e a sociedade desenvolve a partir das interações que a criança estabelece desde o nascimento, embora cada criança modifique sua forma de agir, sentir e pensar.

2.1 A PRÁTICA LÚDICA NA APRENDIZAGEM

Levando em consideração que as atividades lúdicas ultrapassem o fazer mecânico, o fazer por fazer, vale salientar que o professor não desenvolve as atividades lúdicas apenas como um passa tempo, ou seja, cumprindo apenas o horário, mas sim, como um momento de interação, dos pensamentos, dos sentimentos, alegria, tristeza e dos movimentos em sua prática pedagógica cotidiana, constituindo-se, assim, em atividades relevantes com objetivos para a formação da criança, contribuindo para seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor.

Dessa maneira, o educador deve usar a ludicidade como importante fator de mediação e integração do aluno com a realidade; provocar o aluno a pensar, criticar, criar situações para interação; solicitar que a criança acompanhe a construção do conhecimento com uma aula prazerosa e divertida.

As atividades lúdicas sendo aplicada como mecanismo de desenvolvimento, torna-se um instrumento facilitador para o aprendizado da criança, desde que o professor tenha uma percepção e disposição para desenvolver diversas atividades e cada uma tenha um papel importante para o aprendizado das crianças. De certo, a ludicidade faz com que o aluno aprenda de forma prazerosa com os jogos e brincadeiras. Através do lúdico e da realidade o professor pode construir problemas que serão desencadeadoras de conhecimento.

Assim sendo, o lúdico está de certa forma potencialmente contido em cada um, como uma necessidade de compreender e representar uma realidade. A sala de aula deve ser espaçosa, com cantinhos atrativos, dando espaço para as crianças se sentirem mais a vontade. De acordo com Silva (2002, p. 23):

A sala de aula interativa seria o ambiente em que o professor interrompe a tradição do falar/ditar, deixando de identificar-se como o contador de histórias, e adota uma postura semelhante a do "designer" de - software" interativo. Ele constrói um conjunto de territórios a serem explorados pelos alunos e disponibiliza com autoria e múltiplas conexões, permitindo que o aluno também faça por si mesmo [...]. O aluno, por sua vez, passa de espectador passivo a ator situado num jogo de preferências de opções, de desejos, de amores, de ódios e de estratégias, podendo ser emissor e receptor no processo de intercompreensão. E a educação pode deixar de ser um produto para se tornar processo de troca de ações que cria conhecimentos e não apenas os reproduz. (SILVA, 2002, p. 23).

Em linhas gerais, as práticas lúdicas de aprendizagem são de fundamental importância para o processo de desenvolvimento das crianças, isso porque possibilitam as crianças uma dinâmica de profunda liberdade, sem deixá-las travadas, dando uma “liberdade” conjunta, professor x aluno.

2.2 BRINCAR ENSINA?

Uma vez que a brincadeira toma possível o fortalecimento entre a relação do professor e o aluno, não é difícil dizer que o brincar é um recurso de fundamental importância para a vida escolar das crianças. A dinâmica faz com que a criança crie um mundo imaginário, fazendo necessário de certo cuidado ao desenvolver determinada aula. Nesse caso, Roloff (2009, p. 04) diz que:

As aulas lúdicas devem ser bem elaboradas, com orientações definidas e objetivos específicos. Se o professor apenas "brinca" com estes alunos, não transmitirá conteúdo e possivelmente perderá o rumo da aula. A atividade intelectual não pode ser separada do funcionamento total do organismo. O corpo e o aprendizado intelectual fazem parte de um todo, através do qual o aluno irá compreender o meio, trocar informações e adquirir experiências. As brincadeiras em sala de aula devem servir como orientação para posturas comportamentais, por exemplo. Brinca-se ensinando valores e, após, usa-se este momento mais tranquilo para explicar o conteúdo que estudaremos nesta aula e a relação disto com a brincadeira anterior. O aluno vai relacionando, montando esquemas, formando seus próprios arquivos, que à medida que se desenvolve, tornam-se mais generalizados e mais maduros. (ROLOFF, 2009, p. 04).

As brincadeiras contribuem para o desenvolvimento integral da criança e para a sua aprendizagem, tomando-se um suporte, um apoio para o conhecimento das aulas e das atividades pedagógicas, oportunizando a criança a buscar novas descobertas, a curiosidade do desejo e o prazer do aprender, sem perceber que está aprendendo, as brincadeiras tem uma importância muito grande na vida da criança, elas deixam a criança aberta a criar suas próprias características de ser humano, humano este que é capaz de lidar suficientemente bem com o mundo.

Dessa forma nada impede que um bom professor forme um bom aluno, objetivando estabelecer que as brincadeiras em sala de aula devam servir como orientação para posturas comportamentais. No entanto é de fato priorizar as brincadeiras nas aulas, utilizando objetos concretos, que ela possa construir montar e desmontar, envolvendo ela em diversas atividades, pois as crianças não devem se sentir bloqueadas, nas brincadeiras, podemos observar nas crianças suas habilidades, seus defeitos e seus sentimentos (alegria, tristeza).

O brincar deve ocupar um lugar especial na prática pedagógica, tendo como espaço privilegiado, a sala de aula. O brinquedo acaba sendo o carro chefe, peça chave para as brincadeiras, mas nem por isso são menos válidos, por meio deles as crianças também expressam mensagens, valores e emoções. Nos anos iniciais vale salientar que se não tiver a brincadeira as crianças ficam sem ânimo para participar de algo e no momento em que coloca, envolve objetos desperta a curiosidade de tocar, sentir, busca alguma coisa interessante, alguma descoberta.

2.3 COMO PROPOR A BRINCADEIRA

De que as crianças brincam hoje? Qual a diferença entre o brincar de hoje com o brincar dos tempos passados? Essas e outras questões nos fazem refletir que as brincadeiras estão deixando muito a desejar, as crianças dos tempos modernos já não precisam de retalhos para fazer bonecas, roupinhas; não precisam de cabos de vassouras para criar o seu cavalinho

e sair galopando por aí; brincar na areia fazendo o seu castelo.... Tudo isso, já vem pronto ou apenas perdendo seu tempo de frente para uma televisão, aprendendo tudo que a mídia transmite de bom e ruim.

A brincadeira é uma palavra estreitamente associada à infância e às crianças. Porém, ao menos nas sociedades ocidentais, ainda é considerada irrelevante ou de pouco valor do ponto de vista da educação formal, assumindo frequentemente a significação de oposição ao trabalho, tanto no contexto da escola quanto no cotidiano familiar (BRASIL, 2007, p.34).

Nada mais prazeroso do que uma aula dinâmica, criativa, ou até mesmo uma sala de aula bagunçada, cheia de tralhas, sucatas, panos, perucas. Trabalhar o faz de conta é riquíssimo para uma criança em plena fase de desenvolvimento e aprendizado. Nada melhor que fazer isso numa sala de Educação Infantil, onde as crianças estão cheias de descobertas e curiosidades. O momento é esse, pois à medida que o tempo vai passando as brincadeiras vão se estreitando, dando espaço a outras descobertas, muitas vezes boas, outras vezes perigosas.

É preciso deixar que as crianças e os adolescentes brinquem, é preciso aprender com eles a rir, a inverter a ordem, a representar, a imitar, a sonhar e a imaginar. É, no encontro com eles, incorporando a dimensão humana do brincar, da poesia e da arte, construir o percurso da ampliação e da afirmação de conhecimentos sobre o mundo. Dessa forma, abriremos o caminho para que nós, adultos e crianças, possamos nos reconhecer como sujeitos e atores sociais plenos, fazedores da nossa história e do mundo que nos cerca (BRASIL, 2007, p. 44).

O mais importante da brincadeira na escola é promover o brincar da criança, possibilitando a sua interação com o brinquedo e, também com as demais crianças e o professor. No entanto, é fundamental que, na escola, o brincar tenha uma intenção educativa ou pedagógica. Em razão disso, as oficinas lúdicas são favorecedoras dessa interação e das trocas de experiências entre a criança e entre os adultos, as quais ocorrem por meio do brincar, além de possibilitar que as propostas pedagógicas sejam atingidas.

De acordo com Sommerhalder (2011 p. 105).

As oficinas lúdicas ajudam a diversificar as atividades desenvolvidas na brinquedoteca, porém, a sua organização quanto ao calendário, ao número de crianças e/ou adultos, à divulgação, à frequência etc. deve ser adaptada em função do público e da realidade de cada brinquedoteca; ademais o espaço reservado para o desenvolvimento das oficinas deve ser flexível para que possa ser adaptada aos objetivos e as atividades que serão desenvolvidas em cada oficina (SOMMERHALDER, 2011, p. 105).

As brincadeiras podem ser organizadas para serem desenvolvidas em módulos, em

etapas, ou dentro de um período, como uma semana, um mês etc., contudo, é importante que a criança não seja obrigada a participar das brincadeiras. Para a elaboração das brincadeiras, também é importante que seja elaborado um projeto, mesmo que simples, mostrando, especialmente os objetivos, as justificativas, o público-alvo e as atividades que serão desenvolvidas nas oficinas lúdicas.

3 COMO AVALIAR A CRIANÇA?

Essa prática recomenda-se para o ato de aprovação ou reprovação das crianças. Na Educação Infantil essa prática é de acordo com o acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, mas, não tem sido exercida em benefício dos alunos em termos de sua melhor aprendizagem, até porque o educador exerce um papel de investigador sem julgar como positivo ou negativo o que uma criança é ou não capaz de fazer e de aprender.

Para Roffmann (2012, p. 26):

A ação avaliativa precisa considerar as crianças em sua diversidade: sua realidade sociocultural, sua idade, suas oportunidades de conhecimento, etc., e a diversidade dos professores que atuam com elas. Muitas de suas percepções, o que esses pensam sobre as crianças, podem revelar o grau de importância que atribuem ao espaço institucional em termos do futuro dessas crianças e em relação ao seu desenvolvimento global, nem sempre considerados. (ROFFMANN, 2012, p. 26).

Avaliar não é fazer um diagnóstico de capacidades e sim acompanhar dia a dia o desenvolvimento das crianças. Logo, avaliar o aprendizado da criança representa realizar atividades contínuas de investigação sobre como está se manifesta nas atividades; procurar as razões para os comportamentos e os interesses apresentados por elas durante as atividades; valorizar e respeitar as diferenças cognitivas e socioculturais expressadas pelos aprendizes; oferecer condições significativas de aprendizagem, tais como: sala de aula com estrutura física adequada e material didático-pedagógico que despertem os interesses dos educandos. Avaliar também implica uma mediação que enalteça os avanços apresentados pelas crianças e proponha novas situações para o desenvolvimento da criança adequando a fase em que ela se encontra. E, por fim, registrar todos os momentos de aprendizagem, observando o que foi significativo e buscando alternativas para alterar o que não alcançou e, desse modo, ressignificar as atividades de forma a garantir o aprendizado almejado para essa fase. Segundo Brasil (2013, p. 95):

A avaliação é instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica na busca de melhores caminhos para orientar as aprendizagens das crianças. Ela deve incidir sobre todo o contexto de aprendizagem: as atividades proposta e o

modo como foram realizadas, as instruções e os apoios oferecidos às crianças individualmente e ao coletivo de crianças, a forma como o professor respondeu às manifestações e às interações das crianças, os agrupamentos que as crianças formaram o material oferecido e o espaço e o tempo garantidos para a realização das atividades. Espera-se, a partir disso, que o professor possa pesquisar quais elementos estão contribuindo, ou dificultando, as possibilidades de expressão da criança, sua aprendizagem e desenvolvimento, e então fortalecer, ou modificar, a situação, de modo a efetivar o projeto político-pedagógico de cada instituição. (BRASIL, 2013, p. 95).

As atividades lúdicas também fazem parte da avaliação, não que ela vá avaliar os acertos ou erros, mas sim as habilidades que ele vai desenvolver, tipo a coordenação motora, a maneira de pegar no lápis, se faz algum questionamento, tudo faz parte da avaliação.

A avaliação, da maneira como aparece, acaba se tornando um instrumento forte e presente nesse momento da educação, podendo trazer consequências negativas às crianças. Não queremos uma avaliação classificatória e seletiva na educação, pelo contrário, almejamos uma avaliação que auxilie o trabalho do professor e que favoreça o crescimento da criança, e não a sua exclusão, e isso não deve se restringir à educação das crianças pequenas, mas deve ser válida para todos os níveis escolares. (GODOI, 2010, p. 41).

Avaliar é uma das tarefas mais difícil que o educador desempenha. O ato de avaliar precisa ser justo para não assustar ou traumatizar o aluno. É necessário que o educador o conheça seus anseios, seus traumas e suas limitações. Uma vez que, uma avaliação rigorosa, pode causar sérios transtornos na vida de uma criança. Mas, vale frisar aqui, que se esta prática educativa for demasiadamente maleável também pode acarretar danos no seu desenvolvimento educacional. Por isso, a importância de se pensar e repensar durante todo processo avaliativo, para não levar não se cometer injustiças com as crianças avaliadas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita-se que trabalhar na Educação Infantil é tarefa fácil. Talvez seja fácil para quem não compreende a seriedade e a importância que esta etapa tem e exige de quem dela faz parte. A Educação Infantil é a parte de ligação da criança com o mundo, aonde a mesma vai se descobrindo para novas vivências. Uma vez que é na Educação Infantil onde a criança aprende as suas primeiras falas, seus passos; onde inicia o processo de desenvolvimento educacional e social da criança. E se este início não for bem trabalhado, esculpida com cuidado pode trazer sérios danos a sua vida escolar.

Partindo deste pressuposto, surgiu a necessidade de desenvolver neste artigo o tema: "A atividade lúdica no contexto da Educação Infantil". Haja vista que, durante a realização deste curso e da elaboração deste trabalho contemplei que muitas instituições de Educação Infantil são pobres em ludicidade. As crianças são presas em pequenas salas de aula, sem

espaço para brincar, pular, correr.... Entretanto sabe-se que o brincar é parte integrante e metodológica que o professor não pode largar, durante todo seu trabalho didático, pois é através das brincadeiras (lúdico) que possibilitamos a uma criança o prazer do aprender, sem causar nenhum transtorno, deixando o ambiente leve e com um lazer que possibilita uma boa aprendizagem.

As brincadeiras ainda são encaradas como desafios, porque ainda são usadas como recreação. Quando na verdade precisamos adaptar nossas aulas, se apropriando das ferramentas que o lúdico nos oferece para facilitar o processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Sabe-se que, não é fácil trabalhar com lúdico em sala de aula, porém é necessário inovar. E cabe ao professor ter este perfil de inovador. Utilizando objetos, corpo, espaço, imaginação, inteligência e criatividade.

Enfim, sabemos das dificuldades encontradas na nossa realidade em sala de aula. Mas estas dificuldades é o que nos faz pensar numa renovação precisa, pensada e até mesmo resgatada do velho para um novo mais convincente, prazeroso, acima de tudo adequado a realidade de nossas salas de aula. Uma vez que as antigas brincadeiras favorecem este resgate. Para isto, é preciso que se aproveite o espaço e crie de acordo com o que se tem. As sucatas são um bom exemplo de material, que temos para criarmos uma boa atividade lúdica. Brincando a criança se diverte se desenvolve e aprende a ser um cidadão preparado para os desafios da vida.

5 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.T.P., **Jogos divertidos e brinquedos criativos**. Petrópolis: vozes, 2004, p. 195.

BAQUERO, Ricardo. Vygotsky e **A aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

BRASIL, Ministério da Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica, 2013.

Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/ organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. —Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. P. 34/44.

FRIEDMANN, Adriana. **O brincar na Educação Infantil: Adequação e inclusão** / Adriana Friedmann — 1 ed. — São Paulo: Moderna. 2012.

GODOI, Elisandra Ginardelli. **Avaliação na Educação Infantil. Um encontro com a realidade**. 3 ed. Porto Alegre 2010.

HOFFMANN, Jussara, **Avaliação e educação Infantil: Um olhar sensível e reflexível sobre a criança**/ Jussara Hoffmann — Porto Alegre: Mediação: 2012.

ROLOFF, Eleana. Maragarete. **A importância do lúdico em sala de aula**. In: _ X Semana de Letras da PUCRS: **A importância do lúdico em sala de aula**. Anais. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2009.

ROGERS, Cari Ransom. et al. **Em busca da vida**. São Paulo: Summus, 1983.

SOMMERHALDER, Aline. **Jogos e adequação da infância: Muito prazer em aprender** / Aline Sommerhalder, Fernando Donizete Alves- 1.ed- Curitiba, PR: CRV, 2011.

ROLOFF, Eleana Margarete. **A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO EM SALA DE AULA**. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul — Rio Grande do Sul — Brasil.

ROGERS, Cari Ransom. et al. **Em busca da vida**. São Paulo: Summus, 1983.P.149167.

SOMMERHALDER, Aline. **Jogos e adequação da infância: Muito prazer em aprender** / Aline Sommerhalder, Fernando Donizete Alves- 1.ed- Curitiba, PR: CRV, 2011.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Sabrina Larissa de Oliveira.

Oliveira, é uma profissional que atua na área da saúde, desempenhando a função de Técnica em Enfermagem. Paralelamente, dedica-se aos estudos de Licenciatura em Pedagogia, evidenciando seu compromisso com a educação e o aprimoramento de competências para inspirar e instruir outros.

Layon Rodolfo Dutra da Silva Santos

*

Bacharel em Direito pelo Centro Universitário de João Pessoa - UNIPÊ
Pós-graduado em Gestão Pública pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB
Licenciado em Artes pela Faculdade Claretiano
Advogado
Professor de Direito na Faculdade Sucesso – FACSU

Marcos Vitor Costa Castelhana

Mestre em Ciências Educacionais pela WUE, tendo diploma reconhecido no Brasil pela UNIMES na área de Ensino.

Coordenador Adjunto do curso de Psicologia na Faculdade Sucesso – FACSU