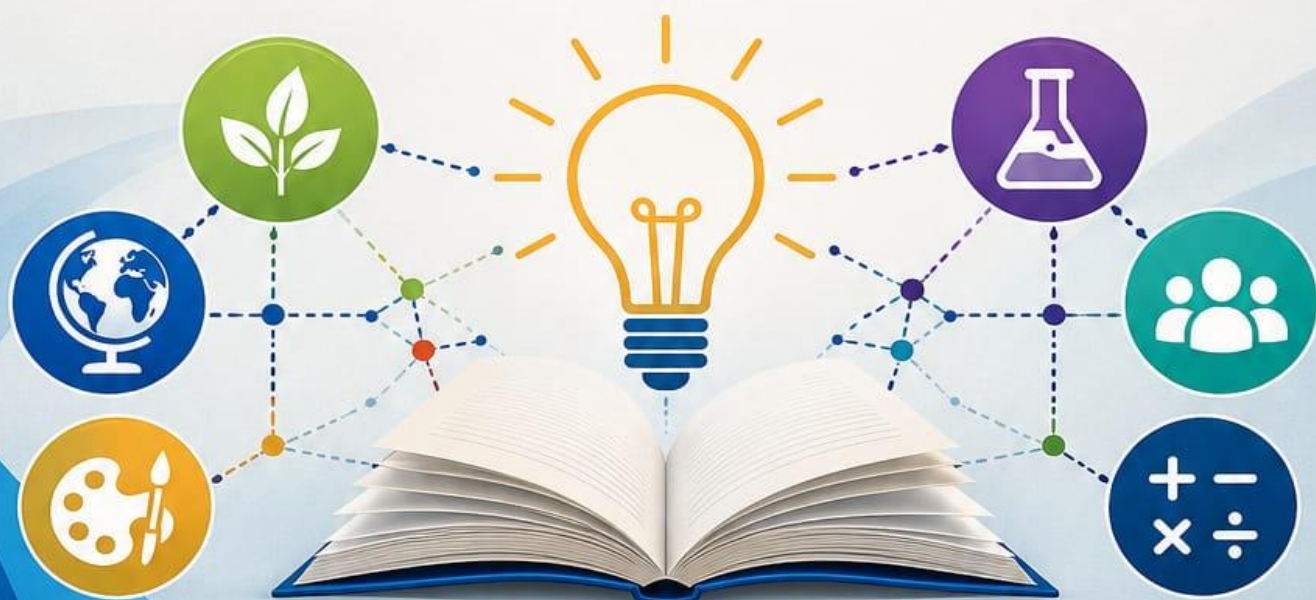


INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO E OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS PARA A SALA DE AULA



ORGANIZADORES

Rosilene Felix Mamedes
Josean Rodrigues de Aquino
Maria Clara de Lima Sousa Santos
Fabson Diego de Lima Sousa Santos
Anamélia Soares Nóbrega
Anita Mayara Carvalho Lopes
Maria Eduarda Lima da Costa
Taciene Kelly Lino de Souza
Rafaella Farias Pessoa Leite Cartaxo
Allan Douglas de Souto Freire
Ana Cláudia da Silva



E-BOOK

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Interdisciplinaridade na educação e os desafios contemporâneos para a sala de aula [livro eletrônico]. -- João Pessoa, PB : Contatos Empreendimentos, 2026.
PDF

Vários autores.
Vários organizadores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-83514-24-0

1. Ambiente de sala de aula 2. Educação - Finalidades e objetivos 3. Interdisciplinaridade na educação 4. Prática de ensino.

26-381764.0

CDD-370.1

Índices para catálogo sistemático:

1. Interdisciplinaridade : Educação 370.1

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

**INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO E OS DESAFIOS
CONTEMPORÂNEOS PARA A SALA DE AULA**

Vol.1

ORGANIZADORES

Rosilene Felix Mamedes
Josean Rodrigues de Aquino
Maria Clara de Lima Sousa Santos
Fabson Diego de Lima Sousa Santos
Anamélia Soares Nóbrega
Anita Mayara Carvalho Lopes
Maria Eduarda Lima da Costa
Taciene Kelly Lino de Souza
Rafaella Farias Pessoa Leite Cartaxo
Allan Douglas de Souto Freire
Ana Cláudia da Silva

CONSELHO EDITORIAL

Dra. Rosilene Felix Mamedes
Dra. Veridiana Xavier Dantas
Ma. Prisciane Pinto Fabricio Ribeiro
Ma. Nadja Maria de Menezes Moraes
Ma. Adilma Gomes da Silva Machado

SUMÁRIO

O ESTÁGIO CURRICULAR: UM OLHAR SOB A PRÁTICA PEDAGÓGICA..... 4

Maria Clara de Lima Sousa Santos; Fabson Diego de Lima Sousa Santos

A EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS NO CONTEXTO DAS POPULAÇÕES EM SITUAÇÃO DE RUA: DESAFIOS, PERSPECTIVAS E DESCOBERTAS 10

Anita Mayara Carvalho Lopes

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR LIVRE NA NATUREZA: ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA EDUCAÇÃO BÁSICA..... 22

Maria Eduarda Lima da Costa

A INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES PARA UMA APRENDIZAGEM INTEGRAL E SIGNIFICATIVA..... 33

Rafaela Farias Pessoa Cartaxo

O USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO DE CIÊNCIAS..... 38

Allan Douglas de Souto Freire

AS BRINCADEIRAS POPULARES COMO ESTRATÉGIA PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DURANTE A PANDEMIA 59

Taciene Kelly Lino de Souza

CONSEQUÊNCIAS DA PANDEMIA NA ALFABETIZAÇÃO E O USO DAS PARLENDAS PARA O SEU RESGATE 67

Ana Cláudia da Silva

FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM PSICOLOGIA: ARTICULAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO, SAÚDE MENTAL E PRÁTICA PROFISSIONAL 74

Ellen Camargo Rodrigues

O ESTÁGIO CURRICULAR: UM OLHAR SOB A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Maria Clara de Lima Sousa Santos

Fabson Diego de Lima Sousa Santos

1 INTRODUÇÃO

O relatório de Estágio Supervisionado em Educação Infantil, foi realizado na escola municipal de ensino fundamental violeta formiga, localiza-se na Rua Alfredo José Athaíde, s/n-Mandacaru, João Pessoa – PB, 58027 – 740.

Teve início no mês de setembro, e foi concluído no mês de outubro, com a carga horária de 4 horas por dia.

Foram realizadas 100 horas de estágio. Durante esse período pude acompanhar, a rotina da professora em sala de aula, foi possível observar e realizar atividades relacionadas a educação infantil, tais como: Contação de histórias, roda de pinturas com tinta, roda de música, recortagem e colagem, pinturas dirigidas, reprodução de sons de animais, desenhos livres, filmes, atividades com massinha de modelar e entre outras.

O presente estágio deve concretizar momentos de experiências dos docentes em várias situações principalmente as formas concretas ao acadêmico, construídos por um ambiente prazeroso e enriquecedor, qualificando assim uma construção de novas ações, com bases sólidas na busca do conhecimento do saber, criando assim um ambiente de trocas de ideias pelos docentes, estagiários e alunos.

2 REFLEXÕES SOBRE A REALIZAÇÃO DO ESTÁGIO DE OBSERVAÇÃO E PARTICIPAÇÃO

A educação infantil tem papel de suma importância para o desenvolvimento no processo educacional da criança e cabe aos atores sociais manter uma boa qualificação dentro do elemento de desencadear a construção de conhecimentos básicos sócios educativos tendo em base as aprendizagens realizadas no processo contínuo, com reflexos nas etapas nas condições de um cidadão, buscando um conceito básico aliando todas as experiências vivenciadas pela criança, tendo com referências os aspectos sociais e culturais aonde ela é detentora.

Podemos destacar os aspectos físicos das crianças observando as expressões corporais como sentar e levantar, suas harmonias, seus equilíbrios, sua coordenação motora, ao copiar,

desenhar, interagir com seus colegas, como eles usam a força para ter uma ampla capacidade de usa-la quando for preciso, como eles adaptam-se na chegada da escola, com os ambientes que estão próximos a eles.

Nas brincadeiras foi possível observar vários aspectos, desde como se mover, como agir, as habilidades, nas corridas nos saltos, como eles se equilibram e as ocorrências nas quedas. Isso tudo podemos verificar analisado em sala de aula, no acolhimento da criança tendo em vista suas expressões em caráter único vendo aluno em suas expectativas que eles buscam aprender com ensinamentos programados.

Ainda nos aspectos físicos podemos verificar como fazem as atividades de recortar e colar, na pintura e se eles conseguem respeitar os limites da folha do desenho, perceber sua coordenação motora na faixa etária de 04 a 05 anos eles consegue pegar no lápis fazendo movimentos com os dedos, escreve os nomes, começar a cortar as formas com a tesoura.

Nos aspectos sociais verificou-se sua interatividade com seus colegas, nas atividades com a participação compartilhando os brinquedos trabalhando em equipe e tendo suas responsabilidades, na interação com seus colegas.

Nos aspectos Psicológico, observou-se os sentimentos desde a alegria, das vitórias e conquistas, até o sabor da derrota e da perda, sendo assim a valorização de cada manifestação e expressão dos sentimentos, com eles chegam na escola, como se relaciona com seus colegas, com os educadores e funcionários.

Nos aspectos cognitivos verificou-se sua capacidade de raciocínio lógico, em argumentar, em ter iniciativa na resolução de problemas e conflitos, como ver a qual estágio a criança se encontra. Podemos destacar os seguintes estágios sensório motor e operacional, em qual descoberta ele se interessa, em qual nível de escrita eles se encontram, se a comunicação deles tem clareza e objetividade.

Nesses quatro aspectos, podemos definir a criança como objeto de pesquisa, eles demonstram interesse em tudo, com isso fortalece a aprendizagem e facilita o desenvolvimento de cada aspecto, lembrando que cada turma tem a faixa etária e as vezes dificulta quando o docente não consegue identificar com clareza a criança. “Nenhuma professor e dono de sua prática se não tem em mãos, a reflexão sobre a mesma. Não existem ato de reflexão, que não leve a constatações, dúvidas e descobertas”

Sobre os aspectos que relaciona a uma concepção sobre a estrutura e nossa impressão sobre a organização da unidade, percebemos que as instalações são adequadas para crianças com deficiência, comporta alunos que seja especial e tem seus cuidadores específico em cada sala. No Pré II, tem uma criança especial e tem todos os cuidados necessários e tem uma ligação com

os seus colegas e tem interação com bom desempenho. Como também o modelo da escola vem muito do tradicional, pois segue a mesma rotina todos os dias, as cadeiras da mesma forma, as atividades passadas são sempre desenvolvidas da mesma forma.

Conta também em todas as salas com monitoras que ajuda no desenvolvimento das atividades realizada pelas docentes, os aspectos da escola demostram uma identificação com os paramentos da educação infantil, todas os espaços são adequados para um desenvolvimento aonde a criança identificam de forma simbólica e escrita várias formas de identificação da educação infantil.

Em todos os espaços vemos o caráter infantil, com isso mostra as crianças que aonde eles estão são lugares de aprendizagem, na brinquedoteca por exemplo: tem várias formas de educação infantil, os jogos ajudam a eles com a forma de brincar, jogos educativos tem em todos os espaços na sala de aula usa-se o ilustrativo e com isso a aprendizagem fica mais fácil quando torna a realidade de cada criança.

3 PERFIL DOS PROFESSORES

A docente, de acordo com a entrevista, no período de observação, descreveu que é graduada em pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB, formada a 15 anos, e desde 2022, tem seu vínculo com o Escola Municipal Violeta Formiga. Faz 2 anos que a mesma se encontra no Pré II, com crianças de 04 a 05 anos, e pós-graduada em psicopedagogia.

Pude perceber que a docente tem total equilíbrio entre os alunos, tem uma dinâmica que interagem bastante com os discentes. Todo o seu plano e estruturado de acordo com as normas estabelecida, sua turma da faixa etária de 04 a 05 anos, já estão preparados para entrar no ensino fundamental I. Podemos destacar a liderança e o domínio da professora, como também a monitora em relação a todas as atividades desenvolvidas com clareza, e paciência com aqueles que por acaso tenha dificuldade no desenvolvimento da atividade.

A importância de uma boa atuação do docente na educação infantil é fundamental para o desenvolvimento de uma das fases mais importantes da criança, pois é nessa idade que podemos preparar os adultos do futuro, na faixa etária todas as atividades são elaboradas para os andamentos sócios culturais. Por isso o papel do docente é fundamental dentro da sala de aula e reflete para toda sociedade, pois eles são responsáveis na formação e tem influência para orientar e motivar seus alunos desde o primeiro contato entre criança escola.

Nós enquanto pedagogos somos responsáveis para formarmos um país melhor, as demandas que apresenta nos dias de hoje, requer do educador habilidade com tecnologias,

conhecimentos, capacitações na área apresentando na sala um desenvolvimento lúdico e criativo.

4 PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES

Por meio das práticas pedagógicas utilizadas pela professora, foi possível observar que ela utiliza como método em sala de aula a prática do ensino interdisciplinar. Ela busca administrar o conteúdo sempre de forma lúdica e com um bom humor para que atraia a atenção dos alunos e os dê autonomia.

Durante o período de estágio foi possível perceber o excelente serviço para a comunidade local, as crianças geralmente são comportadas, prestam atenção nas atividades; são bem espertas.

Quando entrei na sala pela primeira vez, fui recebida pela professora, e as crianças com curiosidade querendo saber o motivo que eu estava ali. A professora, então, logo explicou que minha presença, significava que eu estava em busca de experiências e contribuição como estagiária, feito isso, a professora deu um tempo para que me apresentasse e me familiarizassem com os alunos, fui recebida com calorosa recepção e foram bastantes educados comigo, em seguida a professora seguiu com as atividades diárias.

Durante o período de estágio, foi possível perceber que a professora trabalha com os mais variados tipos de atividades com as crianças. Porém, o que mais me chamou atenção foi a ênfase na prática de atividades em conjunto em sala de aula, ou seja, ela busca sempre em fazer atividades em grupos. Ela usa vários tipos de linguagens, sendo elas: oral, escrita, gestual e musical. Uma atividade bem presente em seu planejamento é a Contação de história, e para realizar ela utiliza bastante recursos próprios e da escola, caixa mágica, fantasias, fantoches e entre outros.

A criança nota que a professora gosta dela, e que ela apresenta certas qualidades como paciência, dedicação, vontade de ajudar e atitude democrática, a aprendizagem torna-se mais facilitada; ao perceber o interesse das crianças no conteúdo, a professora deve aproveitar ao máximo suas aptidões e estimulá-la para o ensino.

Todos de maneira igual ajudam um ao outro quando veem a necessidade, ou seja, todos veem a necessidade de ajudar e cuidar um do outro. As crianças sempre ajudam a professora e são bem instruídos e bem cuidadosos, com rotinas seguidas ao pé da letra.

A professora faz o seu planejamento semanalmente, onde ela recebe apoio da coordenação pedagógica, com sugestões de ações e atividades em que irá contribuir com

os desenvolvimentos dos alunos. Os professores da rede, participam mensalmente de um curso de formação continuada promovida pela Secretária Municipal da Educação.

5 OBSERVAÇÕES ESPECÍFICAS – FOCOS DE DISCUSSÃO

5.1 FOCO ESCOLHIDO – CONTAÇÃO DE HISTÓRIA

A “contação de história” é compreendido como um elemento que contribui com a aprendizagem na educação infantil, tendo como objetivo estimular a imaginação dos alunos e tem a intenção de que eles aprendam de uma forma mais dinâmica e prazerosa, chamando assim a sua atenção. A professora valoriza a contação de história porque para ela é um momento de interação com toda turma, e no planejamento da escola a gestão juntamente com os professores procuram envolver a contação uma vez por semana, juntando as turmas do Pré I e Pré II, e sempre sobre o tema em que está sendo trabalhado na semana em sala de aula, em que faz com que os alunos/crianças tenham interação com outra turma.

São utilizadas histórias de diversos temas, dentro tais citamos: “Branca de neve”, “Chapeuzinho vermelho”, “Pinóquio”, “O patinho feio” e entre outras. São contadas histórias com temas da atualidade também, para auxiliar os alunos no dia a dia, mostrando a importância de respeitar os mais velhos, sobre a higienização, a inclusão social entre os coleguinhas dentre outros temas que estão sendo trabalhados na escola.

Em sua maioria, a contação de história é feita pela professoras em que elas se caracteriza de acordo com o assunto da história, e utilizado também bastante fantoches, caixas mágicas, são feitas dramatizações envolvendo os alunos, com objetivo de atrair a atenção deles e tornar cada vez mais atrativo, afim de facilitar em sua compreensão do que a história tem a contar para eles.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação infantil é uma área que com os avanços está se formando uma concepção de vida de cada criança, em que pode estar auxiliando e sendo de grande valia e de muito orgulho para quem o faz parte. O estágio em que realizei foi muito proveitoso para que quando me deparar na função de educadora, possa despertar na criança o desejo e vontade de aprender, envolvendo em atividade em grupos junto com a turma, atividade de pesquisa, atividade lúdicas, brincadeiras e entre outras.

Muitos aspectos podemos destacar como favorável para a construção da educação infantil, destacamos os aspectos físicos, sócias, psicológico e cognitivos. Nesses quatro aspectos, podemos definir a criança como objeto de pesquisa, eles demonstram interesse em tudo, com isso fortalece a aprendizagem e facilita o desenvolvimento de cada aspecto. Enquanto futuros pedagogos temos que assumir o papel como um instrumento para uma educação melhor, mais qualificada e renovadora, usando sempre os princípios de umas habilidades de demandas que apresenta nos dias de hoje, a capacitação do educando e uma qualificação com as tecnologias, apresentado na classe um desenrolar com todas as características do dia a dia.

O estágio na área da educação e infantil é um momento de muita reflexão, sobre a metodologia em que envolve a educação pedagógica infantil. Pude perceber que nas atividades de planos de aula norteia-se reconhecimento, expressão de desejos, reconhecimento, capacidades, compreensão, participação, identificação, percepção, valorização, sendo elementos que nos auxilia no processo de desenvolvimento educacional das crianças.

Podemos mencionar que, o estágio foi de fundamental importância, pois através dele pude compreender o caminho que o conhecimento percorre nos primeiros passos educacional de cada criança sendo ela especial ou não, e me permitiu comparar a teoria com a prática, e se deparar rodeados de pessoas ansiosas para conhecer o mundo, é ser portador dessa missão e gratificante para quem o faz e mais na frente ver os resultados de todo esforço depositado em sala de aula.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Estatuto da Criança e do Adolescente. Prefeitura Municipal de João Pessoa, Secretaria da Educação e cultura, SEDEC, Diretoria de gestão curricular/coordenação de educação infantil. 5 edição, revista atualizada, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **RCNEI, Referências Curriculares Nacionais para a educação infantil.** MEC. Brasília, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 2^{ee}. São Paulo: Cortez, 2013.

A EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS NO CONTEXTO DAS POPULAÇÕES EM SITUAÇÃO DE RUA: DESAFIOS, PERSPECTIVAS E DESCOBERTAS

Anita Mayara Carvalho Lopes

1 INTRODUÇÃO

No capítulo anterior foram abordados documentos e políticas públicas que abrangem questões como a dignificação de todas as pessoas enquanto cidadãos, além de dialogar sobre os seus direitos e deveres. Dentre eles, estava a Política Nacional para a Inclusão Social da População em Situação de Rua que trabalha especificamente com o grupo que está sendo estudado neste trabalho, trazendo dados, a caracterização das pessoas que compõem este grupo, os princípios, as diretrizes e ações estratégicas nos diferentes campos, como os direitos humanos, o trabalho, a habitação, a assistência social e, sobretudo a educação.

Assim, neste capítulo, busca-se trabalhar acerca da questão da educação de jovens e adultos contextualizando-a com as populações em situação de rua. Pois conforme abordam a CF/88 e a DUDH, todos têm o mesmo direito ao acesso dos serviços públicos, inclusive à educação que é reconhecida como um direito de todos e um dever do Estado.

Na política de inclusão da pessoa em situação de rua, além dos demais direitos citados anteriormente, é de suma importância o acesso destas pessoas à educação. Entre algumas de suas ações estratégicas, está a oferta regular da educação de jovens e adultos, de modo que a pessoa em situação de rua tenha acesso à ela em qualquer época do ano. E, além disso, a adequação dos processos de matrícula e permanência nas escolas, contextualizando-as com a realidade e com a flexibilização dos documentos pessoais e comprovantes de residência, uma vez que muitos não possuem os documentos de identificação e residem nas ruas, pois,

24,8% das pessoas em situação de rua não possuem quaisquer documentos de identificação, o que dificulta a obtenção de emprego formal, o acesso aos serviços e programas governamentais e o exercício da cidadania. Não possuem título de eleitor 61,6%, carteira de trabalho 59,9%, CPF 57,4%, certidão de nascimento ou de casamento 49,2% e carteira de identidade 40,7%. Possuem todos os documentos de identificação mencionados apenas 21,9%. (Brasil, 2008)

O primeiro contato registrado da educação de jovens e adultos no Brasil foi durante o período colonial, quando os jesuítas vieram para o país a mando dos portugueses, com o

objetivo de que eles catequizassem¹ os indígenas para a cristandade, além de alfabetizá-los na língua portuguesa, a língua materna de seus colonizadores. Por se tratar do período da escravidão também, só tinham acesso à educação os filhos dos colonizadores, devido ao ensino ser elitista e também ter o objetivo de prepará-los para serem futuros senhores de engenho e escravocratas. Logo, acabavam por serem excluídos os negros escravizados, sendo o conhecimento acessado apenas pela classe dominante.

Posteriormente, já na década de 30, mais especificamente em 1934 surge na Constituição Federal (CF/34) um parágrafo único em que é abordada a educação de jovens e adultos, em que o “ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória” será “extensivo aos adultos”. Porém, é na década de 40 que a EJA ganha mais espaço através de ações e programas governamentais. Além disso, ocorreram também, a criação do Serviço de Educação de Adultos (SEA), cujo objetivo era coordenar e orientar os trabalhos e os planos anuais do ensino supletivo de adolescentes e adultos analfabetos e da Campanha de Educação de Adultos², na qual era objetivada a alfabetização dos adultos analfabetos, bem como a capacitação profissional e o desenvolvimento comunitário, ambos implementados durante o governo Vargas.

Logo após, na década de 60, ganha espaço na educação o Professor Paulo Freire (1921-1997), com seu pensamento pedagógico e social possibilitando um caminho de proposta metodológica de ensino e aprendizagem nova e divergente do ensino tradicionalista que estava implantado no país década citada. Ele defendia a necessidade de se trabalhar com os adultos de forma que se realizasse uma educação crítica para os adultos, de modo que eles se transformassem socialmente. Para isso foram implementados programas como o Movimento de Educação de Base (MEB) e o Movimento de Cultura Popular do Recife, além de outros.

Então, através do pensamento Freiriano e das inovações trazidas por ele, ao longo do tempo foram surgindo mais programas para o incentivo da educação de adultos como o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos³; o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)⁴, além da Lei Federal 5692 de 1971 em que seu artigo 24 aborda que o ensino supletivo (atual EJA) tem por finalidade “suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria”.

¹ Do verbo catequizar que significa instruir ou doutrinar em matéria social ou religiosa.

² Além disso, Pierro et al abordam que a Campanha também exprimia o entendimento da educação de adultos como peça fundamental na elevação dos níveis educacionais da população em seu conjunto.

³ Que sofreu grande pressão do governo militar devido a Ditadura que estava ocorrendo e acabou desaparecendo.

⁴ Programa voltado a oferecer alfabetização a amplas parcelas dos adultos analfabetos. Teve término em 1985.

Deste modo compreendemos que a educação de jovens e adultos é composta de muita luta pela conquista de seu espaço como modalidade educacional, ganhando força em 1988, através da promulgação da Constituição Federal em que ela teve a garantia do Estado.

[...] garantia de educação básica, para os jovens e adultos das camadas populares; inserção orgânica da educação de jovens e adultos no sistema de ensino do país; a locação de dotação orçamentária para o desenvolvimento dos serviços educacionais para jovens e adultos no conjunto do sistema nacional de ensino; construção da identidade própria da educação de jovens e adultos; garantia de habilitação e profissionalização dos educadores de jovens e adultos; exercício da gestão democrática na educação de jovens e adultos (Fundação Educar, 1988, p.18-19 apud Carbone, 2013, p.12).

2 DESAFIOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS JUNTO AOS OPRIMIDOS E MARGINALIZADOS

Sabendo que a educação de jovens e adultos surgiu para suprir a necessidade de ensino e aprendizagem por parte dos adultos, inicialmente pela exigência do mercado de mão-de-obra qualificada, posteriormente como forma de preencher a lacuna deixada pela falta de acesso à escola na ‘idade apropriada’, vamos abordar alguns desafios para a EJA quando voltada àqueles grupos marginalizados e oprimidos histórica e socialmente. Não serão abordados todos os grupos que se encaixam nos requisitos informados acima, devido a ser um processo longínquo e com muito conteúdo que exigiria mais dedicação tempo, porém, tentaremos discutir a questão de modo a abarcar alguns deles.

O primeiro contato com a exclusão social e escolar surgiu no período da colonização em que os negros escravos eram marginalizados, mesmo eles sendo libertos.

A necessidade de ser liberto ou de usufruir a cidadania quando livre, tanto durante os períodos do Império, quanto nos primeiros anos da República, aproximou as camadas negras da apropriação do saber escolar, nos moldes das exigências oficiais. Sendo assim, embora não de forma massiva, camadas populacionais negras atingiram níveis de instrução quando criavam suas próprias escolas⁵; recebiam instrução de pessoas escolarizadas; ou adentravam a rede pública, os asilos de órfãos e escolas particulares. (Cruz, 2005, p. 27)

Podemos compreender, desta forma que foi preciso uma resistência por parte deles para que assim pudessem ter uma educação que lhes foi negada por tanto tempo. Salientando que também foi necessária esta mesma resistência para que a história afro-brasileira fosse discutida nos currículos escolares. Através da lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003 em que se torna

⁵ Colégio Perseverança ou Cesarino. Colégio São Benedito, além das aulas dadas pela irmandade de São Benedito e a Escola Primária no Clube Negro Flor de Maio de São Carlos, entre outros.

obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira em escolas públicas e particulares.⁶ e também nas universidades, deste modo não deixando que a sua memória fosse apagada.

Um outro grupo que por longo tempo teve o acesso à educação negado, devido à época em que só os homens possuíam acesso, foi o das mulheres, que inicialmente tiveram uma educação voltada à assuntos domésticos, cujo objetivo era ensiná-las a cozinhar, cuidar do lar, para quando chegasse a idade para o matrimônio. Somente a partir do século XIX que elas passaram a ter acesso a uma educação escolar, porém esse ‘privilegio’ era voltado apenas para aquelas que possuíam uma condição financeira melhor (filhas de fazendeiros), devido ao colégio ser particular.

Assim, foi em 1880 que surgiu a escola normal, esta que abrangia o ensino para aquelas mulheres que não tinham condições financeiras por se tratar de uma educação pública,

As professoras formadas pela Escola Normal (geralmente filhas dos fazendeiros) passaram a lecionar instrução primária, atualmente chamado de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, às crianças e aos adolescentes do sexo feminino, das camadas populares. (S/A, s/d)

Se tratando da educação superior, as mulheres tiveram o acesso a ele adquirido no final do século 19, exatamente em 19 de abril de 1879, através de um Decreto de lei sancionado por D. Pedro II que aprovou a lei que autorizou o ingresso das mulheres em tal modalidade⁷.

Desta forma, após a conquista e o direito à educação, as mulheres passaram a ser maioria nas escolas e universidades⁸ e na modalidade da educação de jovens e adultos ocorre o mesmo, pois conforme o estudo ‘Aspectos Complementares da Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional’ feito pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a ‘Educação de Jovens e Adultos (EJA) era frequentada em 2007, ou anteriormente, por cerca de 10,9 milhões pessoas, o que correspondia a 7,7% da população com 15 anos ou mais de idade’. Sendo o perfil mais comum de aluno: mulher, nordestina, recebendo até um salário mínimo.

Os desafios existentes na EJA abrangendo os grupos informados acima e o demais são, principalmente, referentes ao acesso e a permanência na escola, pois mesmo estando

⁶ Através da lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003 em que se torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira em escolas públicas e particulares.

⁷ Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879. Para aprofundar, ver:

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>

⁸ Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2014, 18,8% das mulheres entrevistadas com 16 anos ou mais de idade possuíam Ensino Superior completo, enquanto para homens, na mesma categoria, esse percentual foi de 11%. Para aprofundar, ver mais em: <http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2016/03/mulheres-sao-maioria-em-universidades-e-cursos-de-qualificacao>.

acobertados pela lei, pela Constituição Federal, ainda é alarmante o número de alunos que desistem ou abandonam a modalidade, em que

das cerca de 8 milhões de pessoas que passaram pela EJA antes de 2007, 42,7% não concluíram o curso, sendo que o principal motivo apontado para o abandono foi a incompatibilidade do horário das aulas com o de trabalho ou de procurar trabalho (27,9%), seguido pela falta de interesse em fazer o curso (15,6%). (IBGE, 2007).

Além disso, há outros fatores como a violência, transporte, trabalho, falta de incentivo, entre outros.

Se tratando da população em situação de rua, além dos motivos informados acima, há também o desconhecimento deste direito e também o receio por serem um grupo marginalizado, tido como violento; além da falta de meios para o acesso dela à escola.

Desta informa, é de suma importância o conhecimento e divulgação destes direitos e, conforme abrange a política nacional de 2008, a criação de outros espaços de ensino que possam garantir o acesso e permanência deles, de forma que estes sujeitos tenham acesso a uma educação que lhes permitam conhecer e trabalhar sua realidade, de modo que os transformem e ensine a pensar criticamente sobre sua situação.

Ao defendermos um permanente esforço de reflexão dos oprimidos sobre suas condições concretas, não estamos pretendendo um jogo divertido em nível puramente intelectual. Estamos convencidos, pelo contrário, de que a reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática. (Freire, 1975, p. 57 apud Fernandes et al, 2016, p. 257)

3 AS PERSPECTIVAS APRESENTADAS PELOS ESTÁGIO NO QUE DIZ RESPEITO A APROXIMAÇÃO COM PESSOAS EM SITUAÇÃO DE RUA

O primeiro contato com a educação de jovens e adultos ocorreu no mesmo ano e momento do desenvolvimento desta monografia, desta forma, serão postas algumas perspectivas acerca da EJA, cujo objetivo é viabilizar formas e métodos de ensino utilizados que possam ser também usufruídos e praticados com a população de rua.

Como primeiro ponto para a construção de atividades temos o planejamento. Devendo ser trabalhado com atenção e cuidado, analisando primeiramente o espaço em que será aplicada a atividade, para após isto, decidir os métodos e as práticas que serão utilizados, de modo que estejam de acordo com as pessoas que irão participar, pois não adiantaria trazer conteúdos e práticas com as quais elas não estivessem adaptadas e que necessitassem de um tempo de prática para a adaptação.

Além disso, é preciso que se verifique também os materiais que o educador possui e os

que pode ter acesso, além do tempo necessário para aquela atividade, pois, no caso dos estágios, o tempo de aplicação era de até uma hora, logo, tudo deveria ser planejado dentro do tempo e de modo que não se tornasse enfadonho para os educandos. Assim como trata Monteiro (2013, p. 09):

[...] devem ser estabelecidos os objetivos específicos de ensino para cada ano e turma Levando-se em conta a trajetória e o nível de aprendizagem dos alunos. A partir daí, torna-se necessário definir os procedimentos de ensino e as atividades pedagógicas que irão operacionalizar o plano de ensino.

Após a análise e o planejamento baseados na realidade do grupo com o qual será trabalhado, é possível pensar numa prática de ensino que atraia a atenção dos educandos e os instiguem a participar. No caso do estágio são aplicadas três regências ou sequências didáticas.

A sequência das atividades garante que as ações de aprendizagem sejam contínuas, ou seja, que partam consecutivamente umas das outras, permitindo o aprofundamento e a ampliação do conhecimento dos alunos. (Monteiro, 2013, p.12)

Analisar e planejar são fundamentais para qualquer prática de ensino em qualquer lugar que ela for aplicada, desde a sala de aula até outros espaços que sejam utilizados para o ensino, inclusive a rua, espaço de vivência e aprendizado da população em situação de rua.

Deste modo, no estágio de EJA, foram elaboradas três regências que trabalhavam a matemática, a história e a língua portuguesa, todas voltadas para um tema em comum: a identidade.

No primeiro dia de aplicação, foi discutida a questão dos documentos de identidade, informando aos alunos os documentos existentes no país, assegurando o direito deles de possuírem tais documentos e discutindo a função de cada documento. Deste modo, trabalhamos a questão da cidadania, de forma que eles expusessem o que sabiam sobre e o que entendiam sobre sua função de cidadão.

No segundo dia, foi trabalhada uma visão mais pessoal, o tema era o “eu” enquanto identidade. Neste dia abordamos questões pessoais, em que cada um deles trouxe um objeto que os representasse e explicasse o porquê daquele objeto lhe representar. Deste modo, ao decorrer da atividade, discutimos sobre a visão que eles tinham sobre si próprios, com o intuito de alavancar sua autoestima, valorizando-os enquanto pessoas. Pois em muitos casos, os alunos da EJA possuem uma baixa autoestima, por se sentirem inferiores aos demais, por estarem naquela situação, em que muitos possuem uma idade mais avançadas e ainda estão aprendendo a ler e escrever.

No terceiro e último dia, a atividade construída foi baseada na identidade dos alunos enquanto sujeitos históricos. No dia da segunda regência, foi passada uma pequena ficha em que eles colocaram dados como: Nome, Ano de Nascimento e Profissão. Através dela, pude planejar a atividade com seus anos de nascimento, trabalhando também as décadas e os eventos que ocorreram no Brasil naquela época, de modo a sempre incluí-los como sujeitos daquela história e abrindo espaço para que eles falassem os acontecimentos que eles se lembravam que tinham ocorrido naquela determinada década/determinado ano.

A integração diz respeito ao relacionamento entre as ações pedagógicas, visando dar unidade às temáticas abordadas em sala de aula e à exploração de determinados recursos pedagógicos e materiais escritos. (Monteiro, 2013, p. 12)

Desta forma, pode-se compreender que podemos trabalhar com os mais diversos grupos, sejam eles indígenas, em situação de rua, em situação de vulnerabilidade, entre outros, lembrando que sempre deverá ocorrer a análise e o planejamento deste trabalho/projeto/aula, de forma que o educando/aluno se sinta parte daquilo que está sendo discutido, que possa ter espaço para expor seu pensamento, seu conhecimento, se sentindo acolhido pelo educador, instigando-o a prosseguir e conquistar novos espaços em sua vida.

4 AS DESCOBERTAS PARA A AÇÃO PEDAGÓGICA DO ACESSO DA POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA NO ESPAÇO DA EJA

Após discutir a historicidade da população em situação de rua, a questão legal sobre eles e a educação e como ela se dá com grupos oprimidos, neste último ponto será discutida a questão da ação pedagógica quando voltada para esta população, de modo a se pensar meios de trocar conhecimentos.

Contudo, discutir a prática pedagógica para este e outros grupos oprimidos nos leva a pensar, intrinsecamente, no patrono da educação brasileira professor Paulo Freire⁹. Ele com uma das suas principais obras, *Pedagogia do Oprimido*, nos instiga a pensar e discutir sobre o processo de ensino-aprendizagem que estão sendo colocadas em prática, a que chamou de ‘educação bancária’.

Na concepção “bancária” que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação [da contradição educador-educando]. Pelo contrário,

⁹ Através da lei nº12.612, de 13 de abril de 2012. Ver mais em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12612.htm

refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio”, a “educação” “bancária” mantém e estimula a contradição. Daí, então, que nela: a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados; b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição; g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador; h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele; i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos. Se o educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser de “experiência feito” para ser de experiência narrada ou transmitida (Freire, 1975, p. 67-68)

Entendemos, desta forma, que na educação bancária os participantes são compreendidos como sujeitos sem conhecimento, em que só o educador sabe, sendo desta ação que surgiu o termo ‘educação bancária’, na qual o educador é o dominador de todo saber e apenas ‘deposita’ nos educandos, de modo que eles apenas recebam aquele saber sem questionar.

Como forma de resistência, para o professor Paulo Freire, um dos princípios balizadores da educação deve ser libertadora, pois ‘somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos’ (Freire, 1975, p. 56). Desta forma, os docentes e a gestão da escola/projeto, além dos demais participantes devem trabalhar em conjunto para que se possa construir um método de ensino/aprendizagem em que o educando saia da condição de ‘vazio’ e passe a pensar de modo crítico acerca de sua situação e do que está ao seu redor, pois, “ninguém liberta ninguém, ninguém liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”.

Logo, assim como é feito com alguns trabalhadores de construtoras em projetos da EJA¹⁰ e também como é assegurado pela política nacional de 2008, pode-se sugerir a criação de espaços, além do escolar, para a prática do ensino com esta população de rua, fazendo da rua um lugar de outras aprendizagens, unindo o cotidiano deles, para que se sintam mais instigados a participarem, contribuindo com a permanência deles. Além de outros projetos que possam trazer oportunidade de trabalho como a educação profissional, dando-lhes uma segunda chance de reinserção no mercado de trabalho e na sociedade.

¹⁰ Como ocorre na UFPB o projeto escola Zé Peão em que oferecer programas de alfabetização e educação continuada para os operários da construção civil utilizando salas de aula montadas no próprio canteiro de obra.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar com a questão da situação de rua, devo dizer, está sendo grande importância em minha vida acadêmica e pessoal, de forma que anseio por prosseguir com a pesquisa e aprofundá-la em projetos futuros, sejam eles de mestrado ou pós-graduação e doutorado.

Os dados apresentados no estudo, bem como as demais informações históricas e legais reforçam as informações que já temos acesso acerca dos direitos e deveres de todos nós, enquanto cidadãos, além de novas visões acerca desta população que há tantos séculos é excluída socialmente e torna aqueles que estão nela invisíveis para a maioria dos cidadãos e governos, rompendo com alguns mitos e tabus criados em torno desta população, de modo que eles não sejam mais vistos como pessoas de má índole, preguiçosas, violentas, entre outros termos que são utilizados, mas sim como pessoas que tiveram e ainda têm seus direitos negados, tendo que recorrer a alguns meios para garantir sua sobrevivência diária, como catamar recicláveis, pedir dinheiro, fazer “bicos”¹¹ e, até mesmo, roubar/furtar.

Além disso, a presente monografia teve o intuito de apresentar formas de trabalhar com esta ou com outras populações em situação de vulnerabilidade/exclusão principalmente fora do ambiente escolar, pois para a aplicação das atividades/aula é de suma importância que o educador compreenda a realidade dos educandos, de modo que possa planejar a melhor forma de aplicá-las.

Por fim, como exposto inicialmente, esta monografia não teve o objetivo de cessar ou concluir a discussão acerca da população em situação de rua, bem como a educação de jovens e adultos, mas apresentar alguns pontos históricos e legais, unindo-os às práticas docentes, principalmente voltadas ao curso de pedagogia, de modo que instigue quem a lê a buscar mais informações ou trabalhar futuramente com esta mesma temática, podendo servir como introdução para futuros trabalhos e pesquisas, pois buscando, na Universidade Federal da Paraíba, especificamente no Centro de Educação, notou-se que não há monografias e/ou trabalhos de conclusão de curso que abrangessem esta temática.

REFERÊNCIAS

AS MULHERES NA EDUCAÇÃO. **Dia a dia educação**. Disponível em: <http://www.sociologia.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=422> Acesso

¹¹ Fazer bicos se refere a trabalhar de modo não fixo, ou seja, trabalhar em determinada atividade de acordo com as oportunidades que vão surgindo.

em: 30 out. 2017.

BEZERRA, Juliana. **Grécia Antiga**. Toda Matéria. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/grecia-antiga/>. Acesso em: 30 ago. 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil** [recurso eletrônico]. -- Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2017. 514 p.

BRASIL. **Pesquisa estima que o Brasil tem 101 mil moradores de rua. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada**. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=29303. Acesso em: 20 out. 2017.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo. Fundação Editora da UNESP, 1999.

CARBONE, Solange Aparecida Beletato. **Dificuldades de aprendizagem na educação de jovens e adultos: Uma reflexão com alfabetizadores da EJA**. 2013. 38 f. Monografia de Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2013.

CARDOSO Tereza Fachada Levy. Sociedade e desenvolvimento tecnológico: uma abordagem histórica, *In*: GRINSPIN, Mirian P. S. Zippin. **Educação tecnológica – desafios e perspectivas**. 2ª. Edição. São Paulo: Cortez, 2001 p. 186.

DAMATTA, Roberto. **A casa & a rua espaço, cidadania, mulher e Morte no Brasil**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1997.

FABER, Marcos Emílio Ekman. **O renascimento**. História Livre. Disponível em: <http://www.historialivre.com/moderna/renascimento.htm>. Acesso em: 30 ago. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42ª edição.

FREITAS, Eduardo de. **A Industrialização Brasileira**. Mundo Educação. Disponível em: <http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/geografia/a-industrializacao-brasileira.htm>. Acesso em: 13 set. 2017.

HISTÓRIA RESUMOS. **Barão de Mauá – Tarifas Alves Branco e Silva Ferraz**. História resumos. Disponível em: <http://www.historiaresumos.com/era-barao-maua-tarifa-alves-branco-silva-ferraz/>. Acesso em: 18 out. 2017.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e estatística. **Aspectos Complementares da Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional**. 2007. Disponível em: <https://cnae.ibge.gov.br/home-por/13655-asi-ibge-divulga-perfil-da-educacao-e-alfabetizacao-de-jovens-e-adultos-e-da-educacao-profissional-no-pais.html>. Arquivo consultado em 1 de novembro de 2017.

JÚNIOR, Franco Hilário, **1948 - A Idade média: nascimento do ocidente**. 2. ed. rev. E ampl. São Paulo: Brasiliense, 2001. Disponível em: <https://asidadesmedias.files.wordpress.com/2015/02/franco-jr-h-a-idade-mc3a9dia-nascimento-do-ocidente-estruturas-culturais-pp-138-167.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2017.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira; MENDONÇA, Rosa Helena; MONTEIRO, Sara Mourão; REZENDE, Valeria Barbosa de. **Projetos didáticos no ciclo de alfabetização**. Ano XXIII - Boletim 6 - MAIO 2013. Disponível em: https://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/15400306_Projetosdidaticos.pdf. Acesso em: 30 set. 2017.

MELLO, Daniel. **Morador de rua morre em madrugada mais fria do ano na capital paulista**. EBC Agência Brasil. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2017-06/morador-de-rua-morre-em-madrugada-mais-fria-do-ano-na-capital-paulista>. Acesso em: 23 out. 2017.

NATALINO, Marco Antonio Carvalho. **Pesquisa Estima que o Brasil tem 101 mil Moradores de Rua**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&id=29303. Acesso em: 16 set. 2017.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/> Acesso em: 23 out. 2017.

PENA, Rodolfo Alves. **Globalização no Brasil**. Mundo Educação. Disponível em: <http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/geografia/globalizacao-no-brasil.htm>. Acesso em: 18 out. 2017.

PEREIRA, Tatiana; SANTOS, Paula. **Historiando a população em situação de rua**. Disponível em: http://portalsocial.sedsdh.pe.gov.br/sigas/suasrh/arquivos/2013/modulo08/recife3/historiando_a_populacao_em_situacao_de_rua.pdf. Acesso em: 28 jul. 2017.

POLETTI, Ronaldo. **1934**. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de edições Técnicas, 3. ed. 2012. 162 p. (Coleção Constituições brasileiras, v. 3).

REIS, Daiana dos. **População em situação de rua e a sua relação com o trabalho: as estratégias de sobrevivência utilizadas pelas pessoas em situação de rua**. 2012. 63 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel) - Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina, 2009.

REZENDE Filho, Cyro de Barros. **História econômica geral**. 9.ed. - São Paulo: Contexto, 2007.

RIBEIRO, Paulo Silvino. **Os anos 80 no Brasil: aspectos políticos e econômicos**. Brasil Escola. Disponível em: <http://brasilecola.uol.com.br/sociologia/os-anos-80-no-brasil-aspectos-politicos-economicos.htm>. Acesso em: 14 out. 2017.

RODINO, Ana Maria; et al. **Cultura e educação em direitos humanos na América Latina. Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas** - João Pessoa: CCTA, 2016. 779p. (Coleção Direitos Humanos). Disponível em: http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2016/07/EBOOK-Cultura-e-EDH-América-Latina_Miolo_02-05-16.pdf Acesso em: 30 ago. 2017.

ROMÃO, Jeruse. **História da Educação do Negro e outras histórias/Organização.** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. ISBN - 85-296-0038-X 278p. (Coleção Educação para Todos)

SILVEIRA, Patrícia Rosa. **Escravidão na Grécia Antiga e no Brasil:** uma análise das aproximações e distanciamentos entre essas formas de escravidão. Web artigos. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/escravidao-na-grecia-antiga-e-no-brasil-uma-analise-das-aproximacoes-e-distanciamentos-entre-essas-formas-de-escravidao/67140/>. Acesso em: 28 out. 2017.

SOUSA, Anne Gabriele Lima. **Eu sou de rua, mas também sou gente:** intersubjetividade e construção de identidades dos indivíduos em situação de rua de João Pessoa-PB / Anne Gabriele Lima Sousa. – Recife: O autor, 2012. 245 f. Disponível em: <http://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/11303/Tese%20Anne%20Gabriele%20Lima%20Sousa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 01 jun. 2017.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR LIVRE NA NATUREZA: ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Maria Eduarda Lima da Costa ¹²

RESUMO

Este estudo investiga a importância da brincadeira no desenvolvimento infantil, com ênfase na brincadeira livre no ambiente escolar. Parte-se da hipótese de que o contato com a natureza, por meio de atividades lúdicas, potencializa o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social da criança. O objetivo é analisar como os momentos recreativos, além de promoverem aprendizagens significativas, constituem um direito garantido em legislações educacionais. A pesquisa adota abordagem qualitativa, de natureza básica e explicativa, fundamentada em revisão bibliográfica. Os resultados indicam que a interação com espaços naturais favorece o desenvolvimento integral da criança, ampliando suas experiências e enriquecendo seu processo de aprendizagem.

Palavras-chave: brincadeira; natureza; desenvolvimento infantil; educação; infância.

1 INTRODUÇÃO

Para a Sociedade Brasileira de Pediatria (2018) o brincar e o aprender com a – e na – natureza é um dos elementos centrais de uma educação vinculada com a própria vida porque traz inúmeros benefícios à saúde. A natureza é um espaço rico, saudável e importante para a vida humana onde encontramos elementos valiosos e abundantes – pedras, chão de terra, água, mar, rios, plantas, árvores, insetos, pássaros e todas as formas de vida e espaço (céu, estrelas, sol, lua, horizontes)” (SBP, 2019, p. 7) – que favorecem à realização de variadas experiências brincantes com as crianças.

No artigo 16 do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), diz que toda criança tem necessidade de brincar, praticar esportes e se divertir. Portanto, brincar é coisa séria, ainda mais quando se trata de atividades ao ar livre. Além de possibilitar diversos benefícios para a criança e se adequar às normas do ECA, ainda é recomendação médica, segundo a Sociedade Brasileira de Pediatria.

De acordo Medeiros, Mendonça, Sousa e Oliveira (2011) o mundo está cada dia mais globalizado, com a população cada vez mais violenta e com o crescimento acelerado das

¹² eduardaliimanc@gmail.com

cidades, isso faz com que desapareçam os espaços verdes e o concreto esteja mais presente, dessa forma vindo a diminuir o contato direto das crianças com todos os componentes presentes na natureza.

Dessa forma, o que vem acontecendo é que as crianças estão cada dia se afastando mais dos elementos da natureza e em contrapartida dando preferência ao uso de tecnologias, em detrimento ao brincar em espaços naturais. Na primeira infância, a brincadeira tem papel importante pois estimula o desenvolvimento e o aprendizado da criança, e quando atrelada à natureza traz benefícios que favorecem a saúde e o bem-estar.

Este estudo tem como objetivo geral analisar a importância do brincar ao ar livre em contato com a natureza na educação infantil e seus impactos no desenvolvimento infantil. Especificamente, busca-se: (i) apresentar as principais brincadeiras ao ar livre e seus benefícios para o desenvolvimento motor, cognitivo e social das crianças; (ii) examinar a relação entre o contato com a natureza e o bem-estar infantil; e (iii) discutir estratégias para incentivar o brincar livre em espaços naturais dentro do ambiente escolar.

Existem diversas pesquisas atuais que indicam os problemas que a falta de oportunidades de brincar e aprender dessa forma, se relacionando com a natureza, causam. Tais como: obesidade/sedentarismo, hiperatividade, baixa motricidade, falta de equilíbrio, habilidade e agilidade física, ansiedade, depressão e até miopia.

Por outro lado, existem pesquisas que demonstram que o convívio com a natureza durante a fase da infância melhora o controle de doenças crônicas como diabetes, asma, obesidade, além de diminuir o risco de dependência ao álcool e a outras drogas, favorece o desenvolvimento neuropsicomotor e reduz os problemas de desenvolvimento comportamental, além de proporcionar bem-estar mental, equilibrar os níveis de vitamina D. E nos aspectos psicológicos auxilia a criança a ter iniciativa, a autoconfiança, a capacidade de escolha, de tomar decisões e resolver problemas, o que por sua vez contribui para o desenvolvimento de múltiplas linguagens e a melhora da coordenação psico-motora.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Estudos recentes indicam que o contato com a natureza favorece o desenvolvimento integral da criança, contribuindo para a melhora do foco, da criatividade e da regulação emocional (Louv, 2016; Ferreira, 2021). Segundo a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP, 2018), crianças que passam mais tempo ao ar livre apresentam menor risco de desenvolver transtornos de ansiedade e déficit de atenção.

Sendo assim, observa-se também “Os possíveis prejuízos causados pelo emparedamento das crianças”, caracterizando as consequências que a superproteção contra os riscos e o emparedamento afetam no desenvolvimento das crianças.

Apesar de o contato com a natureza ser uma garantia presente na Constituição brasileira, na Convenção das Nações Unidas Sobre os Direitos da Criança (UN-CRC), no Estatuto da Criança e do Adolescente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e, mais recentemente, no Marco Legal da Primeira Infância, esse direito ainda não é usufruído por todas as crianças

2.1 A IMPORTÂNCIA DOS ESPAÇOS NATURAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

Na perspectiva de Kreling e Kirchner (2022) é em meio a natureza que ocorre um melhor desenvolvimento, por ser um espaço que abriga um conjunto de elementos do mundo natural, que possibilitam a criança enriquecer o seu campo de exploração e experimentação.

As brincadeiras e jogos em áreas verdes ampliam as possibilidades das experiências coletivas da inventividade, do prazer e da alegria. Por se comporem de movimento, ação e intensa interação, o espaço amplo e a diversidade de elementos naturais presentes favorecem o enriquecimento da imaginação, da experiência criativa e dos vínculos (Lima, 2020, p. 38).

De acordo com a Sociedade Brasileira de Pediatria (2024) existem uma série de recomendações para um bom desenvolvimento infantil, sendo alguns deles: 1) As crianças tenham acesso diário de no mínimo 1 hora de brincar, aprender e conviver com a natureza; 2) As escolas devem organizar suas rotinas e práticas de forma a equilibrar o tempo destinado a atividades pedagógicas e recreio, preferencialmente em ambientes naturais em contato com a terra, água e plantas; 3) Escolas, educadores e responsáveis devem permitir que crianças se exponham à riscos benéficos, aqueles nos quais eles se engajam por livre escolha, conseguindo dimensionar as consequências e lidar com elas; 4) Pais e cuidadores devem procurar balancear o tempo de tela das crianças, com outras atividades como brincar, atividade esportiva, exercícios. Essas são algumas das recomendações atualizadas da Sociedade Brasileira de Pediatria.

Um estudo realizado pela agência inglesa OnePoll, evidenciou que as crianças de hoje estão brincando menos que seus pais e avós. Segundo os dados, apenas 27% do público infantil brinca fora de casa atualmente. Outra pesquisa realizada pela Mobile Time e pela Opinion Box mostra que no Brasil 49% das crianças de zero a 12 anos de idade possuem um smartphone e outros 33% utilizam os smartphones dos pais para se divertir.

Esses são alarmantes, pois os números de crianças que apresentam problemas como obesidade infantil, ansiedade e até depressão vem crescendo no mundo todo, e muitos desses problemas estão relacionados à falta de interação social com outras crianças, brincadeiras ao ar livre e o contato com a natureza.

Tiriba (2018) enfatiza que proporcionar experiências ricas, de invenção e criação, que integrem a natureza e seus elementos, impacta significativamente na aprendizagem das crianças. Os espaços da natureza, enriquecem a liberdade em brincar e permitem que elas descubram e compreendam como o mundo, onde vivem, funciona, bem como as diversidades existentes nele. Dessa forma, algumas das brincadeiras ao ar livre na natureza que as crianças geralmente se divertem e aprendem brincando são: esconde-esconde, amarelinha, jogos com bola, cabo de guerra, etc.

2.2 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE CONTATO COM A NATUREZA

A primeira infância é uma etapa crucial do desenvolvimento humano, com impactos duradouros na vida adulta. Nesse contexto, as experiências de brincadeira promovidas no ambiente escolar desempenham papel fundamental no fortalecimento da saúde física, emocional, intelectual e social das crianças, sobretudo quando envolvem atividades ao ar livre e em contato com a natureza.

Segundo o Manual de Orientação da Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP, 2018), é necessário refletir sobre os modelos de vida urbana adotados atualmente e sobre como as cidades têm acolhido as novas gerações. O afastamento da natureza, especialmente no contexto infantil, configura-se como um problema de saúde pública.

Diante disso, as escolas assumem um papel estratégico na promoção do vínculo entre as crianças e os espaços naturais. Vivências como brincar na areia, subir em árvores, construir cabanas e interagir com os colegas ao ar livre contribuem para a formação de conexões afetivas e saudáveis com o meio e com o outro (SBP, 2018).

Barros (2018) caracteriza a escola como um espaço múltiplo: de movimento, de encontro, de sentido e, especialmente, de brincadeira. Assim, é essencial que a organização do tempo e dos espaços escolares favoreça o brincar livre. A escola, sendo um ambiente frequentado diariamente por crianças e adultos, torna-se um local privilegiado para a promoção de práticas educativas que respeitem a diversidade, fomentem relações solidárias e incentivem o cuidado com o meio ambiente.

Ainda de acordo com Barros (2018), é papel da escola contribuir para a formação de

sujeitos integrais, conscientes das diferenças e comprometidos com a preservação da vida e da biodiversidade.

Uma pesquisa conduzida por Oliveira (2022), doutoranda da Fiocruz, revelou que 88% das crianças em instituições de educação infantil brincam ao ar livre durante duas horas ou menos por dia. Além disso, 100% das educadoras entrevistadas reconheceram a importância do brincar livre na natureza para o desenvolvimento infantil.

Diante dessa realidade, é possível implementar, nas escolas, ações simples e eficazes para ampliar o contato com a natureza. Entre elas, destacam-se:

1. Organização de piqueniques em áreas externas;
2. Realização de aulas ao ar livre semanalmente;
3. Criação e manutenção de hortas escolares com participação da comunidade;
4. Prática de jardinagem;
5. Ações de cuidado e limpeza dos espaços externos;
6. Implantação de projetos de reciclagem;
7. Visitas a museus com temáticas ligadas à natureza.

É possível, mesmo em contextos desafiadores, implementar ações viáveis de reconexão com o ambiente natural. Pequenas práticas, como a criação de hortas, a realização de aulas ao ar livre e a visita a espaços ambientais, demonstram que há caminhos possíveis dentro da escola. Contudo, para que essas práticas deixem de ser pontuais e se tornem estruturantes, é necessário um projeto político-pedagógico comprometido com uma visão ampliada de desenvolvimento infantil e com a promoção do direito das crianças a uma infância plena, criativa e em contato com a natureza.

Assim, ao invés de pensar a natureza como um “extra” ou complemento da rotina escolar, é preciso reconhecê-la como elemento fundante do processo educativo e do bem-estar infantil. A escola pode e deve ser um espaço de reencontro com o mundo natural, não apenas como meio de aprendizagem, mas como lugar de pertencimento, de cuidado e de transformação social.

2.3 O EMPADERAMENTO DAS CRIANÇAS NO MUNDO MODERNO

Louv (2016), no seu livro “A última criança na natureza” alerta para um fenômeno crescente, a falta de envolvimento com a natureza, criando o conceito de Transtorno do Déficit de Natureza, não se trata de um diagnóstico médico, é uma forma para definir questões físicas e mentais associadas a uma vida desconectada da natureza, entre eles, o uso diminuído dos

sentidos, dificuldades de atenção e taxas mais altas de doenças físicas e emocionais.

É possível observar que existe um receio sobretudo dos pais de que as crianças se machuquem quando estão brincando ao ar livre na natureza, mas é preciso entender que isso também faz parte dos aprendizados que elas vão adquirir, com isso elas passam a ter mais desenvoltura, desenvolvimento psicomotor e emocional.

Nesse sentido Ferreira (2020) afirma que:[...] devemos estar conscientes do facto de os riscos de acidentes poderem ocorrer nos vários contextos e ambientes: em casa, na escola, dentro das salas, no exterior, na presença dos pais, na presença de qualquer um dos membros da comunidade educativa (pessoal docente e não docente), etc. Não é só nos espaços naturais que os mesmos estão presentes (Ferreira, 2020, p.29).

3 METODOLOGIA

Como ferramenta para coleta de dados este estudo utilizou a revisão de literatura, visando buscar estudos relevantes sobre O brincar livre na natureza como recurso pedagógico no desenvolvimento das crianças na Educação Infantil.

A pesquisa bibliográfica é produzida através de materiais já existentes, composta essencialmente de livros e artigos científicos. Ainda que praticamente quase todos estudos seja requisitado algum tipo de trabalho desse gênero, existem pesquisas realizadas unicamente por meio de fontes bibliográficas (Gil, 2008).

A principal finalidade deste tipo de pesquisa é colocar o pesquisador diretamente em contato com tudo o que foi produzido sobre determinado assunto, incluindo neste processo qualquer material informacional (Marconi; Lakatos, 2003).

A revisão literária discorre como eixo norteador quais são suas atribuições referentes a sua utilização como recurso didático. Gil (2004) enfatiza que essa busca literária em matérias já existentes significa adquirir objetos para se ter como base a realização do referido estudo bibliográfico.

Por fim, Gil (2008) enfatiza que principal vantagem da pesquisa bibliográfica está no fato de possibilitar ao investigador a abrangência de uma série de fenômenos maior do que poderia vir a encontrar na pesquisa direta e assim perceber a demanda daquele assunto problema.

Para a realização da pesquisa bibliográfica foi usada as seguintes bases bibliográficas: Ebsco, Scielo, Google e Google Acadêmico Além da biblioteca do Centro de Educação na UFPE. Foram analisados os livros e os artigos que tiveram maior aproximação e que

contribuíram com o tema. Buscou-se diferentes temáticas de pesquisa acerca do conteúdo relacionado com o Brincar Livre na Natureza e seus recursos no desenvolvimento da criança na Educação

3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

A pesquisa baseia-se em revisão bibliográfica, utilizando livros, artigos científicos e documentos oficiais publicados entre 2003 e 2024. A seleção das fontes seguiu critérios de relevância acadêmica e aplicabilidade ao tema da educação infantil.

Após verificar os conceitos sobre as respectivas pesquisas, irá ter a construção das definições de cada pesquisa, sendo essas feitas de forma autoral e entendimento com total respeito aos sites em que foram estudados os conceitos de pesquisa.

3.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Neste estudo, os procedimentos técnicos adotados consistiram na pesquisa bibliográfica, a qual, segundo Sousa, Oliveira e Alves (2021, p. 65), “está inserida principalmente no meio acadêmico e tem a finalidade de aprimoramento e atualização do conhecimento, através de uma investigação científica de obras já publicadas”. Essa abordagem permitiu acessar um conjunto de produções relevantes que fundamentam teoricamente a discussão sobre o brincar livre na natureza como estratégia pedagógica na educação infantil.

A escolha desse instrumento se justifica pela necessidade de aprofundar o debate acerca das contribuições do contato com ambientes naturais no desenvolvimento integral das crianças na primeira infância. A literatura analisada contempla estudos que abordam os impactos positivos das vivências ao ar livre, bem como as consequências do chamado “emparedamento” infantil, caracterizado pelo confinamento em espaços fechados e pela redução de experiências sensoriais e motoras com o mundo natural.

Para compor um arcabouço teórico consistente, foram consultados livros, artigos científicos, relatórios técnicos, manuais de orientação, legislações e documentos digitais disponíveis em plataformas acadêmicas e bibliotecas virtuais. A diversidade e atualidade das fontes permitiram uma análise crítica e multidimensional da temática, assegurando a credibilidade dos dados utilizados e a relevância do referencial teórico para a área da educação.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O brincar livre em contato com a natureza tem se mostrado uma prática educativa potente para o desenvolvimento integral das crianças. A presente análise busca aprofundar os dados levantados por meio da pesquisa bibliográfica, organizando a discussão em três eixos principais: benefícios cognitivos, benefícios sociais e emocionais, e desafios para a implementação nas escolas.

4.1 BENEFÍCIOS COGNITIVOS DO BRINCAR NA NATUREZA

A literatura aponta que o contato com ambientes naturais estimula significativamente o desenvolvimento cognitivo infantil. Louv (2010), ao cunhar o termo “transtorno de déficit de natureza”, argumenta que a ausência de experiências ao ar livre limita a criatividade e a capacidade de concentração das crianças. Em consonância, estudos como os de Tiriba (2012) e Policarpo (2022) reforçam que a natureza oferece estímulos sensoriais variados, que favorecem a resolução de problemas, a curiosidade e a construção do pensamento científico desde os primeiros anos escolares.

Essas experiências não estruturadas e exploratórias desafiam as crianças a lidar com o imprevisto, tomar decisões e desenvolver autonomia. Brincar em meio à natureza ativa processos mentais complexos que dificilmente seriam estimulados em ambientes escolares fechados e excessivamente controlados.

4.2 BENEFÍCIOS SOCIAIS E EMOCIONAIS

Além dos ganhos cognitivos, o brincar livre em ambientes naturais promove o fortalecimento de vínculos sociais e o equilíbrio emocional. Kreling e Kirchner (2022) destacam que o convívio com a natureza cria espaços para a empatia, a colaboração e o respeito mútuo entre as crianças. O ambiente natural, por ser menos competitivo e mais aberto à livre expressão, permite que cada criança interaja no seu tempo, favorecendo relações mais saudáveis.

Zanon (2018) contribui com a ideia de que a natureza atua como educadora, promovendo transformações não apenas nas crianças, mas também nos educadores e nas famílias. Essa relação contribui para o desenvolvimento de uma consciência ecológica e coletiva, que ultrapassa os limites da escola e impacta o modo como os sujeitos se posicionam

no mundo.

Do ponto de vista emocional, o contato com elementos naturais ajuda na redução do estresse, na regulação das emoções e no fortalecimento da autoestima. A Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP, 2019) recomenda que as escolas incentivem atividades ao ar livre, justamente pelos efeitos positivos no bem-estar psicológico das crianças.

4.3 DESAFIOS PARA A PRÁTICA ESCOLAR

Apesar dos benefícios amplamente reconhecidos, o brincar livre na natureza ainda é pouco valorizado ou efetivado nas práticas escolares. Entre os principais desafios identificados estão a falta de infraestrutura adequada, a escassez de formação docente voltada à educação ambiental e o excesso de foco em conteúdos teóricos e avaliações padronizadas.

Além disso, há uma forte influência de paradigmas pedagógicos que ainda priorizam a disciplina, o controle e o rendimento acadêmico, o que dificulta a aceitação de práticas mais livres e espontâneas. Tiriba (2012) observa que muitas escolas tratam o brincar como algo secundário, e não como um direito e uma estratégia de aprendizagem fundamental.

Nesse sentido, é essencial repensar o projeto político-pedagógico das instituições escolares, reconhecendo o brincar livre como prática intencional e significativa. A transformação desse cenário depende do engajamento dos educadores, da sensibilização das famílias e do comprometimento das políticas públicas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa permitiu compreender que o brincar livre na natureza é uma prática pedagógica com alto potencial para o desenvolvimento integral das crianças, especialmente no ambiente escolar. Os dados analisados evidenciaram que a interação com espaços naturais promove ganhos significativos nas dimensões cognitivas, motoras, afetivas e sociais do desenvolvimento infantil.

Ao explorar ambientes ao ar livre, as crianças ampliam sua capacidade de observação, resolução de problemas e criatividade, além de fortalecerem vínculos sociais e desenvolverem empatia e autonomia. A natureza, nesse contexto, não é apenas cenário, mas parte ativa do processo educativo, contribuindo para a formação de sujeitos mais conscientes, críticos e engajados.

Verificou-se ainda que, embora os benefícios do contato com a natureza sejam

amplamente reconhecidos por autores como Louv, Tiriba, Policarpo e Zanon, persistem desafios para a efetiva implementação dessa prática nas escolas. Dentre eles, destacam-se a carência de formação docente voltada à educação ambiental, a falta de infraestrutura e a predominância de modelos pedagógicos tradicionais que pouco valorizam o brincar como direito e estratégia educativa.

Conclui-se, portanto, que integrar a natureza ao cotidiano escolar exige mais do que boas intenções: é necessário repensar o projeto político-pedagógico das instituições, investir em formação continuada e reconhecer o brincar livre como um componente fundamental para o desenvolvimento humano. Preservar os espaços naturais e garantir o acesso das crianças a essas experiências é, também, um compromisso com as futuras gerações e com a construção de uma educação mais sensível, significativa e transformadora.

REFERÊNCIAS

- BARROS, R. O espaço e o tempo da infância: a escola como lugar de encontro e de experiências significativas. **Cadernos de Formação RBME**, v. 7, n. 14, p. 180-197, 2018.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 maio 2025.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.
- FERREIRA, S. S. **Crescer com a natureza**: brincar, aprender e desenvolver-se em liberdade. Lisboa: Pactor, 2020.
- FERREIRA, S. S. Educação e natureza: um olhar sensível para o desenvolvimento da infância. **Revista Infâncias**, v. 2, n. 1, p. 45-60, 2021.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2004.
- KRELING, A.; KIRCHNER, M. **Educação infantil e natureza**: vivências e descobertas. Curitiba: Appris, 2022.
- LIMA, C. A. A importância da vivência em ambientes naturais na educação infantil. **Revista Educação em Debate**, v. 5, n. 1, p. 35-43, 202
- LOUV, R. **A última criança na natureza**: salvando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza. São Paulo: Aquariana, 2016.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MEDEIROS, A. R. et al. O brincar na natureza e a saúde infantil: desafios da sociedade moderna. **Revista de Educação e Pesquisa em Saúde**, v. 8, n. 2, p. 112-123, 2011.

POLICARPO, A. C. **A infância e a natureza: práticas pedagógicas no ensino infantil**. Recife: Editora Educacional, 2022.

SBP – SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Manual de orientação: o brincar e a criança no ambiente natural**. Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento, 2018. Disponível em: <https://www.sbp.com.br>. Acesso em: 15 mai. 2025.

SBP – SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. *Recomendações sobre o contato com a natureza e a infância*. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.sbp.com.br>. Acesso em: 15 maio 2025.

SBP – SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Novas diretrizes para infância e natureza**. São Paulo, 2024. Disponível em: <https://www.sbp.com.br>. Acesso em: 20 maio 2025.

SOUSA, D. M.; OLIVEIRA, M. S.; ALVES, J. R. Pesquisa bibliográfica na prática acadêmica: contribuições e reflexões. **Revista Saberes Docentes**, v. 5, n. 2, p. 60-68, 2021.

TIRIBA, L. A criança e a natureza: o desafio de reintegrar experiências naturais ao cotidiano infantil. In: TIRIBA, L. (org.). **Educação e natureza: saberes e práticas para uma pedagogia do encontro**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2018. P. 25-44.

ZANON, R. A natureza como educadora: práticas pedagógicas e transformação social. **Cadernos Pedagógicos da Infância**, v. 4, n. 2, p. 59-67, 2018.

A INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES PARA UMA APRENDIZAGEM INTEGRAL E SIGNIFICATIVA

Rafaela Farias Pessoa Cartaxo

RESUMO

A Educação Infantil representa uma etapa essencial para a formação humana, pois possibilita o desenvolvimento integral das crianças por meio das interações, brincadeiras e experiências construídas no cotidiano escolar. Nesse contexto, a interdisciplinaridade apresenta-se como uma perspectiva pedagógica que contribui para romper com práticas fragmentadas, favorecendo a articulação entre diferentes campos de conhecimentos e linguagens infantis. Este artigo tem como objetivo analisar as possibilidades da interdisciplinaridade na Educação Infantil, destacando suas contribuições para uma aprendizagem significativa e para o desenvolvimento integral da criança. A pesquisa possui abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, fundamentada em estudos de autores que discutem interdisciplinaridade, infância, currículo e práticas educativas. A análise evidencia que, embora existam desafios relacionados à formação docente, planejamento pedagógico e organização curricular, a interdisciplinaridade possibilita experiências educativas mais contextualizadas, investigativas e próximas da realidade das crianças. Conclui-se que práticas interdisciplinares fortalecem uma Educação Infantil pautada no protagonismo infantil, na valorização das múltiplas linguagens e na construção de conhecimentos significativos.

Palavras-chave: interdisciplinaridade; educação infantil; infância; BNCC; aprendizagem significativa.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil vem conquistando, nas últimas décadas, um importante espaço nas discussões educacionais, passando a ser compreendida não apenas como uma etapa de cuidado, mas como um período fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. Essa compreensão rompe com perspectivas historicamente assistencialistas e reconhece a criança como sujeito histórico, social e produtor de cultura.

Nesse sentido, as práticas pedagógicas desenvolvidas nessa etapa precisam considerar as diferentes formas pelas quais as crianças aprendem e constroem conhecimento. A infância é marcada pela curiosidade, pela investigação, pelo movimento, pela imaginação e pela interação com o outro e com o ambiente, tornando inadequadas propostas baseadas exclusivamente na fragmentação dos conteúdos.

A interdisciplinaridade surge como uma possibilidade de organização do trabalho

pedagógico capaz de aproximar diferentes saberes e favorecer experiências mais amplas. Para Fazenda (2011), a interdisciplinaridade envolve uma atitude diante do conhecimento, baseada no diálogo, na parceria e na busca pela compreensão da realidade em sua totalidade.

Dessa forma, este estudo apresenta como problemática: como as práticas interdisciplinares podem contribuir para uma aprendizagem integral e significativa na Educação Infantil?

O objetivo geral consiste em analisar as contribuições da interdisciplinaridade para as práticas pedagógicas na Educação Infantil, considerando as orientações da Base Nacional Comum Curricular e os desafios presentes no cotidiano escolar.

2 METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica, pois busca compreender e discutir conceitos relacionados à interdisciplinaridade e sua aplicação no contexto da Educação Infantil.

Segundo Gil (2019), a pesquisa bibliográfica possibilita ao pesquisador analisar produções já existentes sobre determinado tema, permitindo ampliar conhecimentos e construir novas interpretações a partir do diálogo entre diferentes autores.

Para fundamentar a discussão, foram utilizados estudos relacionados à interdisciplinaridade, currículo, infância e aprendizagem, tendo como principais referências Fazenda (2011), Morin (2000), Kramer (2006), Vygotsky (2007) e documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

A análise foi organizada a partir de três eixos: a interdisciplinaridade como integração dos saberes; as contribuições da BNCC para práticas interdisciplinares; e os desafios e possibilidades encontrados pelos professores no cotidiano da Educação Infantil.

3 INFÂNCIA, APRENDIZAGEM E CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS

Compreender a criança como sujeito ativo implica reconhecer que sua aprendizagem acontece por meio das experiências que vivencia. Para Vygotsky (2007), o desenvolvimento humano ocorre nas relações sociais e culturais, sendo a interação fundamental para a construção do conhecimento.

Na Educação Infantil, a criança aprende explorando, perguntando, criando hipóteses, brincando e estabelecendo relações com o mundo. Dessa forma, o conhecimento não acontece

de maneira isolada, mas por meio da articulação entre diferentes experiências.

Kramer (2006) destaca que a infância deve ser compreendida como uma construção social e cultural, reconhecendo as crianças como participantes da sociedade e produtoras de sentidos.

Assim, uma proposta interdisciplinar respeita essa característica da infância, pois permite que diferentes conhecimentos sejam trabalhados de forma integrada e contextualizada.

4 INTERDISCIPLINARIDADE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A interdisciplinaridade possibilita superar uma visão fragmentada do currículo, aproximando os conhecimentos das situações vividas pelas crianças.

De acordo com Fazenda (2011), o trabalho interdisciplinar exige uma postura docente aberta ao diálogo e à construção coletiva. O professor deixa de ser apenas transmissor de informações e passa a atuar como mediador de experiências.

Na prática da Educação Infantil, a interdisciplinaridade pode ser percebida em diferentes propostas. Uma investigação sobre sementes, por exemplo, pode envolver observação científica, registros por meio de desenhos, contagem de elementos, produção oral de relatos, leitura de histórias sobre natureza e criação artística.

Nesse processo, a criança amplia seus conhecimentos utilizando diferentes linguagens, conforme orienta a BNCC (BRASIL, 2018), que organiza as aprendizagens por meio dos Campos de Experiências.

5 A BNCC E A PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Base Nacional Comum Curricular compreende as interações e brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas na Educação Infantil.

A organização por Campos de Experiências favorece uma abordagem interdisciplinar, pois considera que as crianças aprendem de forma integrada e não separada por disciplinas.

Os campos “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, por exemplo, possibilitam experiências envolvendo linguagem, matemática, ciência e investigação.

Essa perspectiva amplia o papel do professor, que precisa planejar situações que estimulem a curiosidade infantil, promovendo experiências significativas e relacionadas ao

cotidiano das crianças.

6 DESAFIOS E POSSIBILIDADES CONTEMPORÂNEAS

Apesar dos avanços nas concepções de Educação Infantil, a implementação da interdisciplinaridade ainda apresenta desafios.

Um dos principais desafios refere-se à formação docente. Muitos professores foram formados em modelos disciplinares, necessitando de espaços permanentes de estudo e reflexão sobre novas possibilidades pedagógicas.

Outro aspecto está relacionado ao planejamento coletivo. A interdisciplinaridade demanda tempo para diálogo, elaboração de projetos e avaliação das experiências desenvolvidas.

Entretanto, as possibilidades são amplas. Projetos investigativos, experiências com a natureza, literatura infantil, jogos, música, artes e tecnologias digitais podem favorecer práticas integradoras e significativas.

A interdisciplinaridade permite que a escola valorize as perguntas das crianças, transformando suas curiosidades em oportunidades de aprendizagem.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A interdisciplinaridade na Educação Infantil representa um importante perspectiva para a construção de práticas pedagógicas que respeitem a complexidade do desenvolvimento infantil.

Ao possibilitar a integração entre diferentes conhecimentos e linguagens, essa abordagem contribui para aprendizagens mais significativas, nas quais a criança participa ativamente da construção do conhecimento.

Embora existam desafios relacionados à formação docente e organização escolar, a interdisciplinaridade apresenta caminhos possíveis para uma educação mais contextualizada, investigativa e humanizada.

Nesse sentido, fortalecer práticas interdisciplinares significa reconhecer que a criança aprende em sua totalidade, por meio das relações, experiências e descobertas que realiza no cotidiano educativo.

REFERÊNCIAS

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

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2019.

KRAMER, Sonia. **A infância e sua singularidade**. In: BRASIL. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC, 2006.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

O USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO DE CIÊNCIAS

Allan Douglas de Souto Freire

RESUMO

O uso das Tecnologias da Informação e Comunicação constitui um importante recurso pedagógico no Ensino de Ciências Naturais. Nesse sentido, o objetivo desse estudo foi analisar como o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) podem se transformar em recursos pedagógicos e auxiliar a prática de ensino e aprendizagem. Realizamos um estudo com sujeitos envolvidos com a Educação Básica, no qual participaram professor e alunos de uma escola pública em João Pessoa. A amostra foi composta por um professor de Ciências e por setenta e três alunos, sendo 28 do 8º ano A, 21 do 9º ano A e, 24 do 9º ano B. Na metodologia aplicamos um questionário com o intuito de verificar se as tecnologias da Informação e Comunicação são recursos importantes para auxiliar a prática de ensino e aprendizagem em Ciências. Após a análise do material coletado na aplicação do instrumento de pesquisa ao final do nosso estudo de TCC, os resultados obtidos demonstraram que o uso das tecnologias da Informação e Comunicação contribui para auxiliar a prática de ensino e aprendizagem em Ciências, especialmente, com relação aos objetivos conceituais, procedimentais e atitudinais do processo de ensino e aprendizagem, conferindo assim as competências necessárias ao conhecimento escolar na Educação Básica.

Palavra-chave: tecnologias de informação e comunicação; ensino/aprendizagem de ciências; ensino fundamental.

1 INTRODUÇÃO

Em plena era digital faz-se necessário pesquisar, conhecer e debater sobre o uso de recursos didáticos tidos como tradicionais e a prática do uso de multimídias no contexto das novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's)¹³ no ensino de Ciências. A análise do atual contexto de hábitos da nossa sociedade nos remete a um mundo futurista com grande engajamento na cultura tecnológica, prescrevendo às escolas e os professores a se adaptarem aos novos tempos. A tecnologia deverá ser contemplada também como parte do processo de educação do jovem, isto é, os recursos tecnológicos deverão propiciar a construção do

¹³ Na educação, as Tecnologias de Informação e Comunicação, são conhecidas como um conjunto de recursos tecnológicos que, integrados entre si, podem automatizar e proporcionar a comunicação de vários tipos de processos no ensino e na pesquisa acadêmica (Ensino Superior) e/ou escolar (Educação Básica), favorecendo o seu desenvolvimento e apreensão por parte dos alunos nestes níveis de ensino.

conhecimento.

O uso das novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) no ensino de Ciências é parte de uma prática de ensino recomendada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), este documento, por exemplo, sugere que novas práticas pedagógicas sejam incorporadas ao ensino. O uso dessas tecnologias, consideradas novas é utilizado como um recurso pedagógico que vem sendo largamente difundido após a revolução da informática na década de 1990 é a integração no computador de vários meios de informação, tais como: sons, gráficos, desenhos, fotos, vídeos e textos.

Neste sentido, o processo de desenvolvimento das novas tecnologias de comunicação têm se configurado de forma expressiva e evolutiva, basta observar a oferta e demanda de produtos nesta área com que nos deparamos cotidianamente. Um elemento importante a considerar é exatamente a disponibilidade dos recursos midiáticos que podem se tornar didáticos dependendo do uso que deles for feito, a exemplo de sites, blogs, bibliotecas e museus on-line entre outros.

Com efeito, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) assumem papel relevante na sociedade atual, merecedor de investigação, a fim de perceber sua influência e incorporação nos processos pedagógicos. Neste sentido, o uso de novas tecnologias da informação e comunicação é uma realidade cada vez mais latente na rotina das pessoas, seja na escola, universidade, no trabalho e no dia a dia. Neste contexto, se entende as tecnologias e os métodos que se prestam na comunicação e que compreendem os computadores e seus acessórios, os dispositivos de armazenamento de arquivos, os celulares, as TVs e suas diversas formas de difusão, o rádio e seus usos, a internet e seus recursos, os elementos associados à captação digital de imagens e sons e tudo que se relaciona a acesso remoto como recursos Wi-Fi, Bluetooth e outros meios wireless. Assim, se define um leque muito amplo de meios e técnicas que estão à disposição da sociedade para os mais diversos usos na difusão da informação e facilitação das comunicações. Como tal, o potencial para servir à educação é igualmente amplo, encontrando na criatividade humana possibilidades ilimitadas. (Maia, 2011).

Entendemos por esta vertente, chama a atenção o seu uso potencial, pois, são as mais variadas vias pelas quais estes meios podem ser adaptados, associados, reinventados, como recursos pedagógicos mediadores entre o conhecimento e os aprendizes, tendo o docente como peça fundamental nesta mediação. O grande desafio, não é o uso ordinário desses meios, ou seja, o uso para o qual foi pensado, mas sim, o uso com intencionalidades pedagógicas aplicadas à educação e somente o profissional minimamente preparado para tal, poderá ser autor de um uso diferenciado dessas vias (Ábila, 2010). Deste modo, estas tecnologias alcançaram vários

setores da sociedade, a educação é um deles que está sendo consideravelmente afetada por esta “onda” tecnológica.

No encontro entre as TIC's, professores e alunos, vários enfrentamentos se apresentam. Por exemplo, a relativa facilidade com que alunos e professores mais jovens tem em usar mídias e recursos tecnológicos a ela relacionados, em contraponto com os alunos de Educação de Jovens e Adultos e professores com faixa etária mais elevada. Sem generalizações, estes últimos, apresentam dificuldades e/ou resistências no uso das tecnologias da informação.

Este estudo apresenta uma reflexão sobre o porquê utilizar os recursos tecnológicos e o que se pretende atingir, abordará a importância do uso pedagógico das tecnologias no ensino de Ciências, de forma significativa, criativa e inteligente. Considerando-se um recurso auxiliar na prática pedagógica do professor, a inserção das tecnologias em sala de aula deve ser acompanhada por uma metodologia adequada às necessidades dos alunos, utilizando-se de maneira adequada, questionando o objetivo que se quer atingir, levando-se em consideração o lado positivo e as limitações que apresentam.

De fato, considera-se importante ao professor conhecer as possibilidades metodológicas que as tecnologias trazem para trabalhar os conteúdos de qualquer área do conhecimento, através de atividades criativas, de um processo de desenvolvimento consciente e reflexivo do conhecimento, usando pedagogicamente os recursos tecnológicos, com perspectiva transformadora da aprendizagem escolar.

Para tanto, pode-se dizer que, dependendo do seu uso e abordagem, as mídias têm grande poder pedagógico, pois se utilizam da imagem. Assim, torna-se cada vez mais necessário que a escola se aproprie dos recursos tecnológicos, dinamizando o processo de aprendizagem. Para que a sala de aula se torne um espaço de aprendizagens significativas, torna-se necessário que os dois atores – professor e aluno estejam presentes e atuantes, desencadeando o processo de ensino e aprendizagem. Do quadro de giz aos computadores conectados à internet, passamos por tecnologias das mais diferenciadas que, utilizadas adequadamente, auxiliam no processo educacional.

Nesse sentido, propomos como objetivo de nossa pesquisa analisar como o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) podem se transformar em recursos pedagógicos e auxiliar a prática de ensino e aprendizagem em Ciências. Entendemos ser necessário identificar como as TIC's podem melhorar o processo de ensino e aprendizagem no que se refere à utilização dos recursos tecnológicos, para incrementar, dinamizar as aulas e a promoção de pesquisas escolares, bem como verificar que benefícios às tecnologias da informação e comunicação agregam para a melhoria processo de ensino e aprendizagem em

ciências.

Para a composição textual deste Trabalho de Conclusão de Curso, organizamos da seguinte maneira o nosso estudo: Na primeira parte temos a Introdução, depois temos a Fundamentação Teórica e a revisão da Literatura, constituída dos tópicos: Educação e Sociedade, Tecnologias da Informação e Comunicação, Planejando o uso pedagógico das TIC's, A importância das Tecnologias da Informação e Comunicação no atual cenário Educacional e os Benefícios do uso dos recursos Pedagógicos, posteriormente temos a casuística e métodos, Tipo de pesquisa, Instrumento da pesquisa, Análise dos dados, Contextualização da coleta dos dados e perfil dos colaboradores, Análise e discussão dos resultados da pesquisa e por fim, as considerações finais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E REVISÃO DE LITERATURA

2.1 REFLETINDO SOBRE AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E SEUS USOS NA ESCOLA

O desenvolvimento do modelo capitalista levou à diversificação do consumo e da produção, de modo que, atualmente, mais do que uma indústria que direcione seus produtos de forma homogênea para a população em geral, o que temos é uma indústria para diferentes finalidades e públicos consumidores, que determinam então a diversificação de produtos e serviços, qualificando assim o modo de produção flexível, puxado pelo consumo, em que o trabalhador também deverá se adaptar às diferentes demandas produtivas, caracterizando-se como trabalhador que é capaz de exercer diversas funções (multifuncional e flexível).

Neste contexto, a “indústria da informática”, se faz presente com a oferta de variados produtos em praticamente todas as áreas – do conhecimento escolar e acadêmico, do mercado de trabalho, do lazer, entre outras.

2.2 TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC)

Seguindo a lógica da comunicação o ser humano buscou desde sempre se expressar das formas mais variadas possíveis, a imagem teve, nesta perspectiva um papel importante. Elas estão presentes desde a Pré-História com os desenhos nas cavernas. Depois cunhada em escrita, passando pela imprensa de Gutenberg nos idos do século XV, chegando, nos tempos contemporâneos às mídias eletrônicas (rádio e TV) e, atualmente, com as tecnologias digitais

(computadores e internet).

É possível destacar a extrema importância atribuída às tecnologias da informação e comunicação e obviamente à informação em si, como um meio de garantir o saber e o poder no contexto da globalização. Este é um momento ímpar da história da humanidade, marcado, sobretudo, pela informação exacerbada e pelas tecnologias digitais geradoras das transformações sociais em curso.

Ao definir o que é tecnologia, Simon (1998) declara que “a palavra tecnologia quer dizer um meio com vistas a um fim, um meio usualmente associado com a manufatura e com a utilização científica de equipamentos, ferramentas e máquinas”; contudo, Deleuze (1988 apud Simon, 1998, p. 69) afirma que “a tecnologia é social antes de ser técnica”, concluindo-se que:

A tecnologia não é apenas um meio. Concretizada como um conjunto de procedimentos, mecanismos e técnicas reguladas, a noção de tecnologia é ampliada para incluir a produção daquilo que é conhecível em relação a formas materiais, sociais, espirituais; noções de conhecível que assumem um caráter prático, pragmático em sua própria articulação de poder cultural. (Simon, 1998, p. 71)

O verbo grego *tictēin* significa criar, produzir e *téchne*, para os gregos era o conhecimento prático que objetivava um fim concreto. A combinação com *logos* (palavra, fala) diferenciava um simples fazer de um fazer com raciocínio. Aristóteles identificava-a com um fazer que abordava uma linha de raciocínio, que extrapolava as matérias-primas, as ferramentas, mas envolvia as ideias originárias da mente do produtor até o produto final. Portanto a *téchne* abrangia um todo sobre o como e o porquê da produção.

Na civilização industrial, a tecnologia era enfatizada na forma do produto e não mais na forma de produção. Assim reduziu-se a sua noção aos instrumentos; perde assim a tecnologia a dimensão da subjetividade (SENAC, 2001).

Antes do século XX a tecnologia era descrita da seguinte maneira: a tecnologia configura-se como um corpo de conhecimentos que além de usar o método científico, cria e/ou transforma processos materiais (Sancho, 1998, p. 29). A visão da tecnologia como ciência aplicada afasta o espaço da criação e do humano do que é tecnológico.

Já no século XX, a partir de meados da década de 50, o termo abrangia uma crescente gama de meios, processos e idéias, além de ferramentas e máquinas, surgindo um novo conceito que envolvia os meios ou as atividades mediante as quais os seres humanos tentam mudar ou manipular o seu ambiente, também se usava como “ciência ou conhecimento aplicado”. Então, o termo tecnologia estava associado a mudanças, manipulações e ações com base no método científico e seu uso e aplicações trazem consequências individuais para as ciências e, bem como

para o conjunto social. Segundo Sancho (1998, p. 30) “A interação do indivíduo com as tecnologias tem transformado profundamente o mundo e o próprio indivíduo.”

Assim, podemos identificar que a relação entre ciência e tecnologia vai aos poucos modificando o indivíduo e as sociedades; esta mudança ocorre independente da utilização que se faça da tecnologia, o que não podemos negar é a sua ação e presença no cotidiano das pessoas. Atualmente não conseguimos separar ciência e tecnologia por sua dependência e interdependência. Sancho (1988, p.30) comenta que toda e qualquer tecnologia vai aos poucos e gradativamente criando um ambiente humano novo.

A sociedade contemporânea oferece um mundo tecnológico bastante diversificado e variado no que diz respeito a novidades tecnológicas, todos os dias aparecem novos eletrodomésticos e equipamentos eletrônicos invadindo o cotidiano do cidadão, seja na escola, no ambiente de trabalho, nas ruas e/ou em suas residências.

O computador conectado a Internet apresenta-se como um valioso e “poderoso” recurso didático que pode enriquecer e diversificar significativamente o processo de ensino e aprendizagem, o que colabora para trabalhar e desencadear as relações envolvidas nas novas formas de pensar e aprender a educação de maneira mais integrada, participativa e cooperativa.

Nessa nova conjuntura, percebe-se que surgiram/surgem alterações significativas no entendimento dos conceitos de tempo, espaço, realidade, virtualidade, informação, comunicação, conhecimento e até mesmo comportamento humano. Ao se introduzir a discussão sobre a sociedade da informação, é preciso que se esclareçam alguns conceitos e contextos que permeiam o assunto.

Estamos cotidianamente envolvidos cada vez mais em uma quantidade crescente de informações que se utilizam dos diversos recursos para chegar até nós. Sons e imagens estão presentes em nossas vidas comunicando-nos o que nem sempre é importante para nós. Nossa capacidade de lidar com estas informações passa pelo reconhecimento de seus suportes, ou seja, os recursos audiovisuais ali utilizados. No que diz respeito à educação, o uso adequado destes recursos é que potencializarão o significado destas informações transformando-as em conhecimento, da mesma forma, significativos para alunos e professores. Daí a importância do trabalho docente no sentido de utilizar estes recursos com esta finalidade: a aprendizagem significativa.

Na contemporaneidade, a abundância de tecnologias na sociedade tem provocado diversas mudanças no modo de agir e de pensar das pessoas. No que diz respeito à Educação, as tecnologias de uma maneira geral têm demandado cada vez mais métodos assertivos para lidar com o conhecimento que produz e que é produzido por estas tecnologias.

Especificamente as Tecnologias da Comunicação e Informação impactam nos modos de produção e apropriação do conhecimento, pois disponibilizam cada vez mais informações para serem transformadas em conhecimento. No entanto, o desafio no campo educacional ainda é a utilização destas tecnologias como dispositivo para potencializar aprendizagens. A presença de tecnologias de informação e de comunicação nos processos educacionais tem se tornando cada vez mais apropriada, seja na condição de veículos principais ou de recursos complementares, assim nos assevera na perspectiva de McLuhan (1995), que apresenta as TIC's como meio e mensagem. As mudanças que ocorreram na educação, e mais precisamente na teoria pedagógica, estão de certo modo ligadas às transformações que se observa nos meios de comunicação: da educação realizada através da oralidade e da imitação, ao ensino através da linguagem escrita, tendo como seu principal suporte o livro impresso, aos recursos computacionais e de redes na internet, hoje disponíveis.

Outra possibilidade que se apresenta em escolas e salas de aula em qualquer recanto do país é a disponibilização de espaços não escolares para a prática da construção de conhecimentos, por exemplo, em Ciências. Podemos estar em sala de aula e visitar virtualmente museus de história natural, laboratórios aos mais diversos, projetos governamentais que tratam de ecologia e meio ambiente, bem como utilizar vídeos extraídos da internet para complementar os conteúdos estudados em Ciências.

2.3 PLANEJANDO O USO PEDAGÓGICO DAS TIC

As Tecnologias da Informação e Comunicação, quando utilizadas de forma coerente, têm uma importância essencial para promover o desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade em que estamos inseridos. Aos educadores torna-se imprescindível utilizar adequadamente os recursos dessas tecnologias e explorar seu potencial pedagógico, tendo em vista a configuração de novos ambientes de ensino e aprendizagem. A partir deste contexto, Pérez (2003, p.2), afirma que:

A informática e as novas tecnologias de comunicação impulsionam com rapidez mudanças vertiginosas na indústria que pede com clareza o desenvolvimento de um novo paradigma que há de ser necessariamente cognitivo, enquanto há de explicitar o cenário e o aluno e o seu potencial de aprendizagem (individual e social).

Nesse cenário, podemos enfatizar que todo o desenvolvimento tecnológico tem introduzido significativos desafios para o sistema educacional em função das possibilidades de articulação que são oferecidas pelos meios de informação e comunicação. Não restam dúvidas,

no entanto, da magnitude do fenômeno que trata destas informações disponíveis por meio das novas tecnologias. Diante do exposto, para o uso das TIC com fins pedagógicos, é imprescindível a elaboração de um planejamento para potencializar o processo de ensino e aprendizagem na escola.

Vasconcellos (2000) trata o planejamento como um processo contínuo e dinâmico de reflexão, de tomada de decisão, de colocação em prática e de acompanhamento. Nesta abordagem o planejamento, enquanto processo, é permanente; enquanto o plano é provisório. O autor esclarece assim, que tomar decisões, fazer escolhas, selecionar conteúdos e metodologias faz parte de um processo permanente e mutável, que seja sempre adequado à realidade em que se aplicará o que se planeja, neste sentido o planejamento é um elemento permanente, imprescindível e atento a qualquer prática, já o plano é provisório e decorre exatamente do primeiro, ou seja, do planejamento. Seu caráter provisório é pelo fato de que, após planejar alguma atividade considerando as possíveis condições de sua realização, é plausível que ocorra a necessidade de mudar os planos para a sua consecução.

2.4 A IMPORTÂNCIA DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ATUAL CENÁRIO EDUCACIONAL

A sociedade contemporânea está calcada nas tecnologias da informação e comunicação e no conhecimento em rede. Esta é uma afirmação incontestável nos dias atuais. A presença das Tecnologias da Informação e Comunicação fica evidenciada em todos os setores: saúde, negócios, mídia, entretenimento, produção agrícola, indústria, transporte, comércio, turismo, meio ambiente, religião, esporte e educação, influenciando as relações humanas. Freire (1977, p.28) lembra que “não há a possibilidade de dicotomizar o homem do mundo, pois que não existe um sem o outro”.

Assim, é possível salientar que a utilização pedagógica das Tecnologias da Informação e Comunicação requer o rompimento com o modelo tradicional de educação, ou pelo menos a sua adequação as novas propostas. O laboratório de informática deve ser visto como mais um ambiente educacional em que a atividade pedagógica se concretiza, e não como um espaço que incomoda “por mexer com a rotina tranquila e a boa disciplina da escola”, que muitas vezes assusta por falta de preparo e formação dos professores para lidar com este espaço e seus recursos. As Tecnologias da Informação e Comunicação devem ser encaradas como meios que permitem uma ação educativa para além do conceito atual de tempo e espaço escolares. É a possibilidade, não só das redes digitais (internet) estarem presentes na escola, mas da escola

estar presente nessas redes digitais, divulgando seus projetos, estreitando laços com outras comunidades, estados e países, enfim, efetivando o processo de inclusão digital e social.

Brennand (2011, p. 28), afirma que, com as novas tecnologias, podem-se formar cidadãos inteirados de sua realidade, podendo levá-los a adquirir conhecimentos e pensamentos característicos a sua vida social. É preciso o encorajamento para aceitar que a sociedade atual tem necessidades diferentes daquela sociedade da década passada. Parte da dificuldade de inserir os recursos audiovisuais no contexto educacional deve-se ao fato de estar apegado ao contexto educacional que tinha o livro didático como recurso único e exclusivo para a transmissão do saber.

A utilização dos recursos audiovisuais na escola e na sala de aula estimula a abertura de espaços ao mundo e ao contexto social em que convivemos, permite estabelecer laços globais e locais, sem, entretanto abdicar o universo de conhecimentos acumulados ao longo do desenvolvimento da humanidade. Os recursos audiovisuais e os conhecimentos agregam para que o sujeito possa construir novos conhecimentos, que consistam em compreender as problemáticas atuais e ampliar projetos em busca de alternativas para a alteração do cotidiano e a construção da cidadania, em uma perspectiva atitudinal e protagonista.

Atualmente a utilização dos recursos audiovisuais vem em ritmo acelerado, convivendo e/ou tomando os lugares dos livros em sala de aula, além de serem bastante usadas pelos professores para tornar os conteúdos didáticos mais interessantes, descontraídos e menos exaustivos. Algumas instituições ainda não disponibilizam estes meios aos alunos por não possuírem quadro de pessoal técnico capacitado (a)s para manuseá-los e também pela própria falta de habilitação por parte dos professores.

2.5 POSSIBILIDADE DE USO DAS TIC'S COMO RECURSO PEDAGÓGICO

As Tecnologias da Informação e Comunicação se constituem como importantes ferramentas para o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos, uma vez que o aluno convive diariamente com aparatos tecnológicos nos quais as informações são processadas em tempo recorde. Vale ressaltar que a inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no contexto de sala de aula ajuda os estudantes no processo de desenvolvimento de suas capacidades e exige do educador criatividade e dinamicidade para que os mesmos sejam utilizados de forma atrativa fazendo com que a informação transmitida e os conhecimentos construídos aconteçam de forma prazerosa e tenham sentido para o aluno. De acordo com Moran (2000, p.19).

Atualmente, cada vez mais processamos também a informação de forma multimídia, juntando pedaços de textos de várias linguagens superpostas simultaneamente, que compõe um mosaico impressionista, na mesma tela, e que se conectam com outras telas multimídia. A leitura é cada vez menos sequencial. As conexões são tantas que o mais importante é a visão ou leitura em flash, no conjunto, uma leitura rápida, que cria significações provisórias, dando uma interpretação rápida para o todo, e que vai se completando com as próximas telas, através do fio condutor da narrativa subjetiva: dos interesses de cada um, das suas formas de perceber, sentir e relacionar-se.

A inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação no contexto da sala de aula surge da necessidade de adequação da escola à sociedade globalizada, ou mesmo do contrário, o processo de globalização de certa forma, impôs a disseminação das TIC's. A realidade que se coloca é mesmo a de sua efetivação na escola. A linguagem tecnológica, assim como a sociedade atual se mostram cada vez mais necessitadas de criatividade, cooperativismo e desenvoltura. O aluno, saturado de um processo educacional estático, quando inserido num ambiente que mostra o conhecimento de forma dinâmica, na qual a linguagem parece saltar da tela e nos convida a um passeio imaginário pelo saber socializado, apreende a informação e torna-a significativa para a sua vida dentro e fora do contexto escolar.

Para se entender melhor, quanto mais os estudantes exercitam ações no ambiente virtual, melhor eles se relacionam com outros alunos e também socialmente, usando seus novos conhecimentos e mudando sua forma de ver o mundo em atividades e na vivência diária, tanto escolar como familiar.

Dentro desse contexto, é que partimos para novas descobertas e meios de tornar a aprendizagem dos alunos mais prazerosa e é daí que parte a inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação em sala de aula.

É de fundamental importância que o uso das TIC's esteja integrado aos conteúdos curriculares e que permitam o desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos. Nesse sentido, Prado afirma que,

Embora a tecnologia seja um elemento da cultura bastante expressivo, ela precisa ser devidamente compreendida em termos das implicações do seu uso no processo de ensino e aprendizagem. Essa compreensão é que permite ao professor integrá-la à prática pedagógica. No entanto, muitas vezes essa integração é vista de forma equivocada, e a tecnologia acaba sendo incorporada por meio de uma disciplina direcionada apenas para instrumentalizar sua utilização, ou ainda, de forma agregada a uma determinada área curricular. Diferentemente dessa perspectiva, ressaltamos a importância de a tecnologia ser incorporada à sala de aula, à escola, à vida e à sociedade, tendo em vista a construção de uma cidadania democrática, participativa e responsável. (2009, p.52).

Isso não significa que o professor deve deixar de usar as tecnologias da informação e Comunicação (TIC's) em sala em aula, precisa apenas, assumir nova postura docente,

reconstruindo sua prática e observando as reais necessidades de aprendizagem dos alunos para que a integração das tecnologias em sala de aula promova práticas sólidas nas quais as áreas do saber estejam articuladas a cultura dos educandos.

A essência do ato de ensinar e aprender não se modifica: é preciso dar significado ao que é construído na escola. O professor se torna mediador dele e partilha com os seus alunos informação e valores sociais, para que a criança organize e obedeça. As tecnologias da informação e da comunicação permitirão o “movimento” dessa mensagem que é socializada, ela precisa ser atraente e cheia de interpretações dentro de uma coerência que é exigida da prática educativa. Como afirma Pablos, (2006, p.74).

A contribuição mais significativa das tecnologias da informação e comunicação, com um caráter geral, é a capacidade para intervir como mediadoras nos processos de aprendizagem e, inclusive, modificar a interatividade gerada, de tal maneira que, no campo educativo, a qualidade vinculada ao uso das tecnologias, na realidade, une-se à qualidade da interatividade, como a fator-chave nos processos de ensino-aprendizagem.

Na citação acima de Pablos, nota-se que o autor retribui ao educador a exigida tarefa de conduzir o processo enfatizando a importância da aquisição do conhecimento, tirando o foco do instrumento e mostrando que o essencial não é o meio, mas a apreensão do que está sendo transmitido. Neste aspecto os professores devem estar preparados para repassar através destes meios tecnológicos seus conteúdos e ajudá-los em suas dúvidas quaisquer que existir. Muitos alunos ainda não têm acesso a algumas Tecnologias da Informação e Comunicação no seu cotidiano, por não ter acesso em casa e/ou por muitas vezes não dispor de recursos financeiros para comprar os equipamentos necessários para tal empreitada, por isso eles limitam-se ao seu uso trazendo consigo dificuldades no manuseio das mesmas. Para Orofino, (2005, p.49).

Estamos todos de alguma forma ou de outra, via rádio, telefone, TV ou internet, “plugados no mundo”, e também as crianças e adolescentes o estão. É certo que há regiões inteiras do globo que não compartilham desta materialidade tecnológica e do acesso a estes meios. Mas o fato é que esta é a cultura dominante dos nossos tempos. Uma cultura em que as mídias desempenham um papel-chave na estruturação de uma nova forma de mundialização.

Na escola, é papel dos educadores o aprimoramento dos conhecimentos de manuseio e uso das TIC's para disseminar e propagar a cultura digital, despertando a curiosidade dos alunos. A articulação entre informações significativas e as tecnologias presentes na escola exigem do professor, o conhecimento da estrutura e das ferramentas de cada mídia para que o aluno possa ser questionado, investigado e instigado a construir o conhecimento e usar a ferramenta para o aprimoramento deste. Diante disso, Saviani (2008, p. 49) afirma “[...] a escola

tem que absorver todas as funções educativas que antes eram desenvolvidas fora da escola, já que hoje há uma tendência de esperar que as mesmas sejam desenvolvidas dentro da escola”.

2 METODOLOGIA

2.1. TIPO DE PESQUISA

Este estudo caracteriza-se como sendo um estudo qualitativo por meio de uma revisão bibliográfica realizada em artigos e obras recentes que tratam deste assunto. Segundo Gil (2002) a pesquisa bibliográfica procura explicar um problema a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Com base nesta perspectiva metodológica, este estudo foi desenvolvido com o objetivo de analisar como o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) podem se transformar em recursos pedagógicos e auxiliar a prática de ensino e aprendizagem em Ciências em turmas do Ensino Fundamental nas séries finais.

2.2. INSTRUMENTO DA PESQUISA

Na perspectiva de apreender, como se apresenta a abordagem das experiências de ensino com o uso das TIC's, nesta última década (2002-2012), buscamos, através do relato de uma experiência por nós vivida no ano de 2012, refletir sobre um projeto de apoio pedagógico realizado em parceria entre o Centro de Educação, Centro de Ciências Humanas e Letras, Centro de Ciências Exatas e da Natureza – Universidade Federal da Paraíba e a Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de João Pessoa (SEDEC), que se desenvolveu em escolas municipais, através de apoio pedagógico ao Ensino Fundamental em atividades de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Inglês.

Este Projeto envolvia os professores da rede pública municipal de João Pessoa, alunos estagiários da UFPB e alunos das escolas e, desenvolvia as seguintes atividades: propostas de planejamento e de acompanhamento das atividades de ensino nos anos do Ensino Fundamental, sob a supervisão da SEDEC. Os estagiários vivenciam, em sala de aula, junto com o(a) professor(a) experiências efetivas nas escolas municipais de João Pessoa, de forma teórico-práticas e centradas, principalmente, nos fundamentos pedagógicos apresentados nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's, no Programa de Formação de Professores

Alfabetizadores – PROFA¹⁴ e no PROLETRAMENTO¹⁵.

No caso específico da nossa participação que se deu na Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisca Moura, no Bairro de Mandacaru, atuamos junto aos professores de Ciências e, pretendemos, neste TCC, apresentar aspectos desta participação, considerando que a referida escola dispõe de sala de informática equipada e com acesso a internet, relatar como se dava a ação dos professores na perspectiva de desenvolver uma construção do conhecimento escolar de Ciências atrelada ao uso destes recursos.

Como durante o nosso trabalho enquanto estagiário no Projeto de Apoio Pedagógico, não foi possível aprofundar um estudo que desse conta das nossas inquietações já abordadas no projeto de pesquisa, voltamos à escola citada para, desta feita, aplicar um instrumento de pesquisa específico junto aos professores de Ciências dos turnos da manhã, bem como com os alunos das 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, (com estes últimos sujeitos aplicar uma metodologia de pesquisa por amostragem).

No referido instrumento de pesquisa – questionário, abordamos questões de ensino e de aprendizagem relacionadas ao ensino de Ciências, especialmente em aspectos que apontem possibilidades de tratar de conteúdos e objetivos instrucionais desta área de conhecimento através do uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação.

Como recurso para a coleta de dados foi utilizado um questionário por consideramos “um instrumento básico para a coleta de dados, desempenhando um importante papel não apenas nas atividades científicas como em muitas outras atividades humanas” (Ludke & Andre apud Salem, 1989, p. 33). Os questionários elaborados, e posteriormente aplicados, permitiram captar através dos discursos, informações sobre o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação no ensino de Ciências da escola municipal Francisca Moura – PB.

Com o cruzamento entre o conhecimento expresso em produções acadêmicas e bibliografia referencial, somadas aos resultados da pesquisa na escola Francisca Moura, pudemos obter uma maior visibilidade quanto ao uso das TIC's no ensino de Ciências e assim refletir sobre a sua validade pedagógica.

¹⁴ O PROFA é um Programa de formação de professores necessário para atender novas teorias e práticas a serem desenvolvidas na educação.

¹⁵ Programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental.

3 ANÁLISE DOS DADOS

3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA COLETA DOS DADOS E PERFIL DOS COLABORADORES

Nossa pesquisa foi realizada com um professor de Ciências do turno da manhã, bem como, com os alunos das 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, da escola pública municipal Francisca Moura do município de João Pessoa/PB, com o objetivo de saber se o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) podem se transformar em recursos pedagógicos e auxiliar a prática de ensino e aprendizagem em Ciências.

A coleta de dados foi realizada com um professor de Ciências do turno da manhã da Escola Municipal Francisca Moura/PB. A referida escola, localizada no Bairro de Mandacaru, na Cidade de João Pessoa atende no total 525 alunos do Ensino Fundamental, que se distribuem da seguinte forma: turmas do 6º ao 9º ano nos turnos da manhã e tarde e, à noite em quatro turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), organizadas em Ciclos III e IV.

A referida escola foi fundada no ano de 1973 na administração do prefeito Dorgival Terceiro Neto, através do Decreto de Criação Nº. 977/80, para atender o curso de 1º Grau¹⁶. Sua estrutura física consta de: (06) seis salas de aulas; uma (01) Sala de Direção, que funciona também, para a Equipe de Especialistas; (01) Sala para os Professores com despensa de materiais; dois (02) pátios (um externo e um interno) todos cobertos; um (01) bebedouro; uma (01) cozinha; uma (01) Sala para a Secretaria Escolar; uma (01) Sala de Leitura; um (01) depósito (merenda); (01) depósito para material de limpeza; (01) depósito para material de expediente; (02) banheiros para os alunos e (02) para as alunas; e dois (02) banheiros para os funcionários.

Na escola não tem ginásio para a prática de Educação Física e/ou outras atividades, como também, ainda tem Laboratório de Informática, Laboratório de Ciências, sala para Especialistas e refeitório. Apesar da escola ter passado por um processo de reforma na estrutura física, continuou com espaço escolar pequeno para a realização de atividades educativas, fora de sala de aula, bem como, continuou com salas de aulas quentes e desconfortáveis para os alunos e professores. Quanto aos equipamentos e mobiliários a Escola consta de: cadeiras (alunos); mesinhas (alunos); bureaux; estantes de aço abertas; estantes de aço fechadas; arquivos de aço; mesa redonda; cadeiras com forros; máquina de Xerox; retroprojeto;

¹⁶ Denominação dada na época e que se refere atualmente ao Ensino Fundamental.

ventiladores pequenos; ventiladores de teto, extintores de incêndio; perfurador de papel grande; perfurador de papel pequeno; grampeadores; geladeira; fogão industrial; mural; som profissional; data show; notebook; som microsystem pequeno; microsystem médio; microfone; (02) amplificadores; máquina fotográfica; máquina fotográfica digital; vídeo; TV; computadores; impressoras; liquidificador industrial; carrinho para vídeo/TV; balança; quadros brancos; esqueleto profissional; cadeiras plásticas; bebedouro elétrico com água mineral; bebedouro elétrico grande; aparelho telefônico (orelhão público); aparelho telefônico; banquinhos plásticos; mesinhas plásticas; ventiladores grandes; aparelhos de ar-condicionado; mesa grande de madeira; botijões de gás; cadeiras de madeira; freezer horizontal; telão; quadro expositor (madeira); globo geográfico; lâmpadas de emergência; colchonetes; DVD c/ karaokê; pedestal para microfone; pedestal para mesa; microfone sem fio; TV de 29 polegadas; TV digital; Home theater entre outros. Também, conta com um bom acervo de livros (cerca de 4.000 títulos), dicionários, revistas, periódicos e jornais na Sala de Leitura.

Em função do objetivo da pesquisa optou-se por aplicar um tipo de instrumento de coleta de dados específico, cujas informações compõem a base para a análise desta investigação (EM ANEXO).

3.2 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E REFLEXÃO DA APLICAÇÃO E DOS RESULTADOS DA PESQUISA

O questionário elaborado para esta pesquisa (opiniões sobre a inserção da Tecnologia de Informação e Comunicação no ensino de Ciências) apresenta uma escala de opiniões graduada de 1 a 5, correspondendo o grau 1 às opiniões mais desfavoráveis e o grau 5 às mais favoráveis.

Diante dos resultados dos dados coletados, constatamos, em primeiro lugar, que no turno da manhã existe apenas uma professora de Ciências. Esta professora é formada em Licenciatura Plena em Biologia e ministra aulas na referida escola de segunda a quinta-feira das 07:00 às 11:45 hs. Quanto aos alunos, a pesquisa foi aplicada com os estudantes presentes em sala de aula durante a nossa pesquisa de campo, sendo: 28 alunos do 8º Ano A, 21 alunos do 9º Ano A e, 24 alunos do 9º Ano B.

Para esta pesquisa trazemos os resultados de dois campos do questionário: o que verificou o conhecimento dos professores em relação às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e o conhecimento dos alunos do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental sobre a inserção da tecnologia de informação e comunicação no auxílio para aprendizagem em

Ciências.

Em relação ao primeiro campo (conhecimento dos professores em relação às TIC's) solicitamos que os professores estabelecessem a gradação de 1 a 5 (como explicado acima) em relação a quatro aspectos:

- a) a importância da inserção das TIC's no trabalho docente
- b) a facilitação das atividades proporcionada pelas TIC's
- c) a contribuição das TIC's para a melhoria da aprendizagem dos alunos
- d) a intensificação da dinâmica das aulas com a inserção das TIC's

Tivemos como frequência de respostas, o que se segue:

a) Importância da inserção das TIC no trabalho docente.

+importante

-importante

5	4	3	2	1
(1)	(0)	(0)	(0)	(0)

b) A facilitação das atividades proporcionada pelas TIC

+facilitador

-facilitador

5	4	3	2	1
(1)	(0)	(0)	(0)	(0)

c) A contribuição das TIC para a melhoria da aprendizagem dos alunos

+receptividade dos alunos

-receptividade dos alunos

5	4	3	2	1
(1)	(0)	(0)	(0)	(0)

d) A intensificação da dinâmica das aulas com a inserção das TIC

+tornam as aulas mais dinâmicas

-tornam as aulas mais dinâmicas

5	4	3	2	1
(1)	(0)	(0)	(0)	(0)

- **Importância na Aprendizagem:** este traz as respostas relacionadas à forma como as TIC interferem na aprendizagem e a importância desta interferência;
- **Facilitação:** esta categoria apresenta respostas que mostram como as TIC trazem a interação e a mediação nas aulas;
- **Receptividade dos alunos:** é a maneira como os alunos recebem essas tecnologias em sala e como se sentem com elas nas aulas;
- **Dinamismo das aulas:** aqui alocamos as respostas que abordam como os professores veem as aulas com o auxílio das TIC.

Assim, como podemos ver, a professora tem a formação adequada para lecionar em turmas das séries finais do Ensino Fundamental e, pelas suas respostas sempre em grau máximo de avaliação com relação ao uso das TIC's, entendemos que a mesma considera importante, facilitador metodológico nas aulas, que tem boa receptividade dos alunos e que promove dinamismo às aulas.

Em relação ao segundo campo (conhecimento dos alunos em relação às TIC) da mesma forma solicitamos que os alunos estabelecessem a gradação de 1 a 5 (como explicado acima) em relação a quatro aspectos:

- a) a importância da inserção das TIC's na sala de aula.
- b) a facilitação das atividades proporcionada pelas TIC's
- c) a contribuição das TIC's para a melhoria da aprendizagem dos alunos
- d) a intensificação da dinâmica das aulas com a inserção das TIC's

Tivemos como frequência de respostas, o que se segue:

a) Importância da inserção das TIC na sala de aula.

+importante

-importante

5	4	3	2	1
(73)	(0)	(0)	(0)	(0)

b) A facilitação das atividades proporcionada pelas TIC

+facilitador

-facilitador

5	4	3	2	1
(73)	(0)	(0)	(0)	(0)

c) A contribuição das TIC para a melhoria da aprendizagem em Ciências

+receptividade dos alunos

-receptividade dos alunos

5	4	3	2	1
(73)	(0)	(0)	(0)	(0)

d) A intensificação da dinâmica das aulas com a inserção das TIC

+tornam as aulas mais dinâmicas

-tornam as aulas mais dinâmicas

5	4	3	2	1
(73)	(0)	(0)	(0)	(0)

A partir dessas respostas obtidas, verificamos que na opinião dos alunos dos 8º e 9º anos a presença das TIC's no processo ensino-aprendizagem é importante, além do mais, o uso das TIC's facilita e contribui para a melhoria da aprendizagem e, intensifica a dinâmica das aulas. As atitudes positivas demonstradas se distribuíram de forma homogênea, sem diferenças de frequência, quer em relação à importância e a facilitação das atividades proporcionada pelas TIC's, quer em relação à melhoria da aprendizagem dos alunos e a intensificação da dinâmica das aulas com a inserção das TIC.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um primeiro dado que podemos registrar através da pesquisa feita com o professor de Ciências da Escola Municipal Francisca Moura de João Pessoa, é que o professor demonstra atitude positiva em relação ao uso das TIC's. Foi possível perceber que a professora vê as TIC's como importantes, à medida que facilitam a interação deles com os alunos, visto que, estes são mais receptivos a elas, o que torna as aulas mais dinâmicas.

O professor componente da amostra destacou bastante a aplicação das TIC's para aprimorar a qualidade e a variedade das atividades desenvolvidas pelo professor em sala de aula.

Foi possível perceber que os alunos veem as TIC's como meios importantes na sala de aula, visto que, é significativa a inserção das TIC's na sala de aula, no sentido de facilitar a aprendizagem das atividades, bem como sua melhoria através da intensificação da dinâmica das aulas com a inserção das TIC's.

Por fim, percebemos que, as TIC's vêm com a intenção de ampliar o enfoque do ensino sem ficar preso apenas na visão do professor, contando assim com a contribuição e a autonomia do aluno para construir a aprendizagem, através de pesquisas, consultas e contatos com o universo dessas tecnologias.

Essa contribuição visa a formação de um sujeito crítico, pesquisador, capaz de utilizar as TIC's para sua formação. As TIC's, por sua vez, possibilitam a interação entre o professor e o aluno proporcionando uma aprendizagem colaborativa.

Tudo que foi dito até aqui aponta para a necessidade de inovar a prática docente, de criar novas metodologias, outras formas de ser docente, o que ocorre quando o professor utiliza as TIC's como auxiliares nas suas aulas.

Mas também surge um novo aluno que, assim como o docente, também se vê diante de uma aventura feita de estudo, pesquisa e produção de conhecimento em um ambiente inovador. Isto pode ser confirmado com os resultados obtidos nesta pesquisa. Pois todos os entrevistados concordam que, com a utilização das TIC, as aulas se tornam mais dinâmicas.

Acreditamos que este trabalho possa ser relevante para os educadores em geral, na mudança de seus esquemas assimiladores em relação à utilização das TIC's nas aulas de Ciências. Que possam reconceitualizar o processo de aquisição dessa ferramenta do conhecimento, influenciando a reflexão sobre o uso das mesmas em sala de aula e que este estudo apoie, ainda, a elaboração de propostas educativas de difusão dos conhecimentos para o alunado.

Sugerimos a conscientização dos educadores para que através do uso das TIC's busquem

novos aparatos para tornarem as aulas mais dinâmicas e prazerosas, mostrando ao aluno que se pode mudar a forma como os conhecimentos são adquiridos.

Até o presente podemos concluir que o professor e os alunos consideram o uso das TIC's como ferramentas subsidiadoras e facilitadoras nas ações pedagógicas do professor de Ciências e dos alunos da Escola Municipal Francisca Moura localizada no município de João Pessoa – PB, facilitando tanto em sala de aula nos conteúdos com os alunos como na sua prática pedagógica.

REFERENCIAS

ÁBILA, Fernanda. **Novas tecnologias na educação**. Revista Aprendizagem. São Paulo: Ed Melo, ano 4 n° 20/2010, pg. 35 – 48.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: 1996. _____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Fundamental**. Brasília, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=859&catid=195%3Asebeducacaobasica&id=12657%3Aparametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series&option=com_content&view=article

BRENNAND, E. G. G.; ALBUQUERQUE, M. E. B. C. **Formação docente e tecnologias digitais**. João pessoa: UFPB, 2011.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 3. ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

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

MAIA, H. **TIC para o Ensino de Ciências – Ano 1. N° 1**. São Paulo: PUC, 2011.

MCLUHAN, M. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. 10. ed., São Paulo: Cultrix, 1995.

MORAN, J. M. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica**. 15 ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

OROFINO, M. I. **Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade**. Vol. 12. São Paulo: Cortez, 2005.

PABLOS, J. **Tecnologias para Transformar a Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PÉREZ, M. R. **Um novo Currículo para a \sociedade do Conhecimento da Escola que ensina à escola que aprende**. 2003.

PRADO, M. E. B. B.; ALMEIDA, M. E. B. **Elaboração de projetos: guia do Cursista**, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distancia, 2009.

SANCHO, J. M. **Para uma Tecnologia Educacional**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAVIANI, D. **Tecnologias, trabalho e Educação**: Um debate multidisciplinar/organizadores Celso João Ferretti.../ET AL./10. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SIMON, R. A Pedagogia como uma tecnologia cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 48-72.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL – **Referencial para a Educação Profissional** – Utilização de Recursos Tecnológicos, Rio de Janeiro: SENAC. 2001.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**: Projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 2003.

AS BRINCADEIRAS POPULARES COMO ESTRATÉGIA PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DURANTE A PANDEMIA

Taciene Kelly Lino de Souza

RESUMO

O objetivo central deste artigo é analisar as brincadeiras populares como estratégia para a construção do conhecimento na Educação Infantil durante a pandemia. Além de refletir sobre possibilidades que auxiliem os pais a utilizarem as brincadeiras populares no processo de ensino e aprendizagem realizado em casa, durante o período pandêmico. A metodologia adotada neste artigo incluiu pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa.

Palavras- chave: brincadeiras populares; brincar; papel dos pais.

1 INTRODUÇÃO

A temática abordada neste artigo científico trata-se da utilização das brincadeiras populares como estratégia para a construção do conhecimento na Educação Infantil durante a pandemia. Considerando as brincadeiras populares como uma ferramenta primordial e basilar cultural para a construção de uma sociedade, abordaremos este tema com uma postura vivencial, levando em consideração as relações existentes entre o brincar e o aprender.

A escolha do tema surgiu diante de uma necessidade profissional, como professora da Educação Infantil, em orientar pedagogicamente as famílias na realização das atividades propostas para os alunos em isolamento, devido a pandemia. Percebemos a dificuldade dos pais em orientar os filhos e fazer o devido acompanhamento das aprendizagens. Não apenas pela falta de preparo, como também pelo contexto e demandas de cada núcleo familiar.

Daí surgiu a seguinte problemática: Como os pais podem utilizar as brincadeiras populares no processo de ensino e aprendizagem realizado em casa, durante a pandemia?

Acreditamos que a reflexão acerca do tema contribui não apenas no âmbito escolar, mas familiar, tendo em vista conter questionamentos que abordam os dois âmbitos aliados entre si.

Com a intenção de responder a problemática supracitada, indicamos o seguinte objetivo geral: Analisar a utilização das brincadeiras populares para a construção do conhecimento na Educação Infantil.

Já os objetivos específicos são: Discutir o brincar na educação infantil; Conhecer as origens das brincadeiras populares; Ampliar as possibilidades pedagógicas das brincadeiras

populares durante a pandemia.

2 METODOLOGIA

A metodologia adotada neste artigo incluiu pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa. Escolhemos essa abordagem por acreditarmos que a mesma “trabalha com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (Deslandes, 2007, p.21).

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza, segundo Severino (2007), a partir do:

[...] registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (Severino, 2007, p.122).

O instrumento de coleta de dados foi experiência profissional por meios virtuais, incluindo encontros diários/semanais objetivando a construção de planejamentos/orientações práticas, objetivando contemplar todos os indivíduos em diferentes contextos sociais.

Enquanto técnica de investigação fizemos uso da observação participante por acreditar que a mesma possibilita o conhecimento através da interação entre o pesquisador e o meio, auxiliando uma visão ampla da realidade.

Os sujeitos de pesquisa foram as famílias das crianças que obtiveram acompanhamento pedagógico virtual.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REFLEXÃO TEÓRICA

Entender o significado do brincar na educação infantil é fundamental para pais, educadores e pesquisadores da área educacional, haja vista o fato de o ato de brincar auxiliar na formação do ser humano de modo integral e formativo.

A brincadeira traz em si a articulação entre elementos imaginários e elementos da realidade, possibilitando que a criança desenvolva a fantasia, novas formas de interpretação, de expressão e de ação no mundo, assim como diversos modos de construir relações sociais com outros sujeitos.

Na concepção do teórico francês Henri Wallon, “o desenvolvimento da criança se constitui no encontro, no entrelaçamento de suas condições orgânicas e de suas condições de existência cotidiana, encravada numa dada sociedade, numa dada cultura, numa dada época” (Bastos, Dér, 2000, p.42, apud Mahoney, 2004, p.14).

Desta maneira, pensar a pessoa sob a perspectiva walloniana implica compreender o ser humano em sua totalidade, a partir de uma visão integrada que supõe um desenvolvimento nos âmbitos cognitivo, motor e afetivo. De modo que:

Pensar a pessoa na perspectiva psicogenética walloniana implica compreendê-la em seu contexto sociocultural, biológico, e integrada pelas funções da afetividade, da inteligência e do ato motor. Também requer uma perspectiva de inacabamento, de movimento, de ruptura, de transformações, que necessita ser constantemente superada para possibilitar a própria evolução humana. (Bastos, Dér, 2000, p.48)

De acordo com Wallon, a brincadeira contribui com a formação da constituição da pessoa, haja vista a criança ser capaz de copiar modelos, ações e situações, ao afirmar que:

a criança já começa a fazer distinção entre suas fantasias e a realidade, e sente muito prazer em misturá-las em seus jogos. Ao brincar de casinha, serve pedrinhas no almoço como se fossem refeição, mas sabe muito bem que continuam a ser pedrinhas. Diverte-se com sua livre fantasia a respeito das coisas e com a credulidade cúmplice que às vezes encontra no adulto (Wallon, 1981, p. 88).

Outro teórico da psicologia, Vygotsky, com uma abordagem interdisciplinar, foi capaz de promover reflexões no âmbito educacional, pois ele recorreu à infância como meio de explicar o desenvolvimento humano de modo geral, justificando que a relevância do estudo da criança consiste no fato de que ela está no centro do desenvolvimento cultural devido ao surgimento do uso de instrumentos e da fala (Rego, 1995, p.25).

Dentre seus principais conceitos, está o de *mediação*, isto é, é a noção de que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas, mediada por meio de dois elementos mediadores: os instrumentos (é um objeto social desenvolvido com um objetivo, com o fim de auxiliar na relação do homem com o mundo, exemplo um machado) e os signos (são ferramentas de representação que auxiliam nos processos psicológicos, exemplo sinais de trânsito, um mapa, etc). A relação entre *pensamento e linguagem* foi outro conceito ao qual Vygotsky se dedicou, pois, a obtenção da linguagem representa um marco no desenvolvimento infantil, haja vista ser um meio de contato social com outras pessoas, “primeiramente a criança utiliza a fala como meio de comunicação, de estabelecimento de contato com outras pessoas” (Rego, 1995, p.66). Aos poucos esta fala vai sendo utilizada para planejar uma ação futura, de modo que “as funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de

uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais” (Vygotsky, 1984, p.31, apud Rego, 1995, p.64). Além disso, segundo Vygotsky para ocorrer à aprendizagem, a interação social deve acontecer dentro da *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP), que seria a distância existente entre aquilo que o sujeito já sabe, isto é, seu conhecimento real, e aquilo que o sujeito possui potencialidade para aprender, seu conhecimento potencial. Dessa forma, a aprendizagem ocorre no intervalo da ZDP, onde o conhecimento real é aquele que o sujeito é capaz de aplicar sozinho, e o potencial é aquele que ele necessita do auxílio de outros para aplicar.

Vygotsky afirma que, o processo de desenvolvimento é socialmente construído, acreditando que “o comportamento da criança recebe influências dos costumes e objetos de sua cultura” (Rego, 1995, p. 59).

Para este autor uma das funções básicas do brincar, é permitir que a criança seja capaz de solucionar situações conflitantes do cotidiano; fazendo uso da imaginação, imitação e observação. De acordo com ele “a criança brinca pela necessidade de agir em relação ao mundo mais amplo dos adultos e não apenas ao universo dos objetos a que ela tem acesso” (Rego, 1995, p. 82). É por meio desta imitação representativa que a criança vai aprendendo a lidar com as regras e as normas sociais, haja vista toda situação imaginária conter regras comportamentais que estão condizentes com o que está sendo representado.

O termo “brinquedo”, segundo Vygotsky, é empregado de forma abrangente, referindo-se não apenas ao objeto, mas também ao ato de brincar e a brincadeira. Acerca da brincadeira, a de “faz de conta” recebe destaque em sua abordagem por ser característico em crianças que já adquiriram a linguagem falada, e por sua vez, já são capazes de representar simbolicamente uma situação imaginativa.

Dentro desta compreensão Kishimoto (2002), afirma que o brincar é um exercício que trabalha a imaginação infantil, permitindo o desenvolvimento em diversas áreas de conhecimento. A criança tem a oportunidade de imaginar, criar, interagir socialmente, pois a brincadeira é a ação que a criança desempenha ao mergulhar no mundo mágico do lúdico, contribuindo na construção do conhecimento infantil. Esta atividade lúdica, o brincar, contribui para o desenvolvimento integral infantil, uma vez que leva a criança a tornar-se mais flexível em buscar alternativas de ação, atuando de modo positivo nos aspectos: corporal, moral e social.

De acordo com os documentos que referenciam o currículo na educação infantil, mais especificamente, os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (RCNEIs) o brincar é uma atividade significativa para o desenvolvimento da criança, possibilitando a autonomia na realização e criação da brincadeira, além de ser um momento de interação social

que articula com a formação do ser humano integral e afirma:

O desenvolvimento integral depende tanto dos cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva e dos cuidados com aspectos biológicos do corpo, como a qualidade da alimentação e dos cuidados com a saúde, quanto da forma como esses cuidados são oferecidos e das oportunidades de acesso a conhecimentos variados. (RCNEI, 1998, p.24).

Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais, deixando claro então, que o brincar para a criança não é apenas uma questão de diversão, mas também de educação, construção, socialização e desenvolvimento de suas potencialidades, de modo que:

A brincadeira favorece a autoestima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos. Essas significações atribuídas ao brincar transformam-no em um espaço singular de constituição infantil. (RCNEI, 1998, p.27).

Desta forma, o ato do brincar merece ser estudado e receber a devida relevância, devido ao seu caráter formativo e por estar associado à proposta pedagógica da Educação Infantil.

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

2.2 AS BRINCADEIRAS POPULARES E SUAS ORIGENS

Acerca da historicidade dos jogos e brincadeiras tradicionais, sua origem não pode ser identificada e datada, pois estiveram presentes em diversas sociedades de épocas bem distintas, nas quais através de suas dinâmicas sociais e históricas deixaram marcas em seus praticantes (Kishimoto, 2005). Essa busca, bem como suas causas ou motivações, pode ter razões e origens muito diversificadas.

Brougère (1997, p. 23) falando sobre as influências do jogo e do brincar nos diz que as crianças quando brincam não somente entram em contato com a cultura, senão que aprendem a

brincar, pois, para brincar devem se apropriar e controlar um universo simbólico particular. Portanto, a importância do brincar em relação à realidade social do aluno e seu processo de aprendizagem implicam oportunidades de:

[...] praticar, escolher, perseverar, imitar, imaginar, dominar, adquirir competência e confiança, adquirir novos conhecimentos, habilidades, pensamentos e entendimentos coerentes e lógicos, de criar, observar, experimentar, movimentar-se, cooperar, sentir, pensar, memorizar e lembrar, comunicar, questionar, interagir com os outros e ser parte de uma experiência social mais ampla em que a flexibilidade, a tolerância e a autodisciplina são vitais, conhecer e valorizar a si mesmo e as próprias forças, e entender as limitações pessoais, ser ativo dentro de um ambiente seguro que encoraje e consolide o desenvolvimento de normas e valores sociais (Moyle, 2002, p. 36).

Podemos recuperar jogos, brinquedos e brincadeiras antigas e tradicionais, que os familiares desenvolviam quando crianças, além da confecção de alguns dos brinquedos, proporcionando, além de momentos lúdicos, uma interação com várias dimensões culturais, fazendo com que essa aprendizagem possa beneficiá-los não só no desenvolvimento pedagógico, mas também na elaboração das vivências da realidade e na construção do seu ser.

Nesse sentido, Schwartz (2004) afirma que os jogos, brincadeiras e brinquedos populares são parte da cultura, habitualmente transmitidos de geração para geração, por meio da oralidade. Também, manifesta que muitos desses brinquedos e brincadeiras preservam sua estrutura inicial; outros se modificam, recebendo novos conteúdos.

3 CONCLUSÃO

Considerando que os jogos e as brincadeiras são de relevância para o desenvolvimento do ser humano, pois atuam como maneiras de representação do real através de situações imaginárias, cabendo, por um lado, aos pais e, por outro, à escola fomentar e criar as condições apropriadas para as brincadeiras e jogos.

Durante este contexto pandêmico, o locus escolar foi (e está sendo) o ambiente domiciliar, sendo necessário por parte dos pais e professores, inovação, criatividade e adaptação diante de um cenário tão novo.

Tendo isso em mente, consideramos que as brincadeiras educativas com finalidades pedagógicas revelam a sua importância, pois promovem situações de ensino aprendizagem e aumentam a construção do conhecimento, introduzindo atividades lúdicas e prazerosas, desenvolvendo a capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora.

Portanto, os jogos e brincadeiras tradicionais devem ser considerados um dos principais modos de ensinar; eles são considerados instrumentos pedagógicos, meios de ensino, pois a

criança enquanto joga ou brinca, ela aprende. Sendo que este aprender deve ocorrer num ambiente lúdico e prazeroso para a criança.

A utilização da brincadeira é uma atividade natural da criança que traz benefício, pois é através do brincar que a criança desperta suas emoções, aprende a lidar com fatos que interligam seu dia a dia, aprende a lidar com o mundo, recriam, repensam, imitam, experimentam os acontecimentos que lhes deram origem. Favorecendo a autoestima, auxiliando no processo de interação com si mesmo e com o outro, desenvolvem a imaginação, a criatividade, a capacidade motora e o raciocínio.

Toda criança deve brincar, pois é através da brincadeira que a criança atribui sentido ao seu mundo, se apropria de conhecimentos que a ajudarão a agir sobre o meio em que ela se encontra. Em alguns momentos ela vai reproduzir, em suas brincadeiras, situações que presenciou em seu meio.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70. Ferreira, M. C., 2011.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Volume 1. Brasília: MEC / SEF, 1998.

BRASIL ESCOLA. **A importância das brincadeiras no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil**. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/a-importancia-das-brincadeiras-no-processo-ensino-aprendizagem-educacao-infantil.htm>

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

CAMADAS EDUCACIONAIS. **Relação das escolas com as famílias durante a pandemia**. Disponível em: <https://camadaseducacionais.com.br/blog/relacao-das-escolas-com-as-familias-durante-a-pandemia>

DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ. Ed. Vozes, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O Brincar e suas Teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

MAHONEY, Abigail Alvarenga e ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org). **Henri Wallon- Psicologia e Educação**. São Paulo. Ed. Loyola, 2000.

PADOVAN, Marília. **Incentivar brincadeiras antigas pode ajudar no desenvolvimento das crianças.** Correio Braziliense. Disponível em:
https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/revista/2017/11/12/interna_revista_correio,640206/incentivar-brincadeiras-antigas-pode-ajudar-no-desenvolvimento-das-cri.shtml

PORTAL EDUCAÇÃO. **Origem dos jogos e brincadeiras.** Disponível em:
<https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/origem-dos-jogos-e-brincadeiras/32269>

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Rio de Janeiro. Ed. Vozes, 1995.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** São Paulo: Cortez, 2007.

SCHWARTZ, G. M. (Org.) **Dinâmica lúdica: novos olhares.** Barueri: Manole, 2004;
GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999;
<https://www.construirnoticias.com.br/o-brincar-e-sua-funcao-na-intervencao-psicopedagogica-em-instituicoes-escolares-o-que-dizem-os-psicopedagogos/>

CONSEQUÊNCIAS DA PANDEMIA NA ALFABETIZAÇÃO E O USO DAS PARLENDAS PARA O SEU RESGATE

Ana Cláudia da Silva

1 INTRODUÇÃO

A pandemia do novo coronavírus, trouxe consequências para a sociedade escolar e, as crianças em fase de alfabetização, também sofreram com o distanciamento da sala de aula, provocado pelo mesmo. Por isso, este projeto colaborou para a prática pedagógica da professora, onde por meio deste, a mesma se dispôs de mecanismos e técnicas voltadas para a aceleração de forma lúdica e descontraída da alfabetização de seus alunos. A força tarefa, englobou todos os integrantes do ambiente escolar, pois somos sabedores que o letramento envolve não somente a decodificação de letras e símbolos, mas possibilita à criança a leitura de mundo e seu envolvimento de forma independente com o outro.

O resgate da leitura e o desenvolvimento da escrita em crianças em fase de alfabetização, foi o que tornou possível a produção e execução deste projeto, tendo em vista a necessidade de trabalhar e desenvolver a leitura de forma consciente nos alunos, devido ao distanciamento da sala de aula, que presenciamos no ano de 2020, em virtude da pandemia global causada pela Covid-19, uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, uma doença grave e de elevada transmissibilidade.

No último ano, as aulas presenciais precisaram ser suspensas, passando a ser chamadas de aulas remotas, online, aulas a distância e, tantos outros termos criados no mundo acadêmico; com isso os alunos em fase de alfabetização, foram de certa forma prejudicados, pois ensinar a ler e escrever, é um ato que possui um retorno muito mais satisfatório, quando feito de forma presencial, ouvindo, atendendo os alunos, pedindo para que o mesmo aponte sua leitura e, ao mesmo tempo solicitando sua escrita à medida que o docente faz a leitura para o mesmo.

Sabemos que o ato de ler, vai muito além da decodificação de símbolos e identificação de letras, como bem explica (Benevenuto, 2009)“...uma criança alfabetizada é uma criança que sabe ler e escrever, uma criança letrada é uma criança que tem o hábito, as habilidades e até mesmo o prazer da leitura e da escrita de diferentes gêneros de textos, em diferentes suportes ou portadores de texto, em diferentes contextos

e circunstâncias”, o mesmo engloba o desenvolvimento da audição do som que as mesmas apresentam em determinadas palavras, o reconhecimento de rimas, aliterações e muito mais nisso, notou-se a necessidade de trabalhar e desenvolver nos alunos a consciência fonológica, fazendo uso de músicas, quadrinhas, parlendas, adivinhas e muitos outros gêneros textuais que já fazem parte do cotidiano das crianças, facilitando assim, sua identificação e, conseqüentemente leitura.

Portanto, o objetivo principal deste trabalho é, desenvolver a leitura nas crianças, levando em consideração o nível de leitura e escrita em que se encontram, antes e após a pandemia da Covid-19, tendo como objetivos menores, mas não menos importante: Desenvolver a leitura e a escrita de forma reflexiva, envolvendo gêneros e suportes textuais, fazendo com que o aluno apreenda informações e construa sentido da leitura e escrita que fizer; Proporcionar o envolvimento da leitura e escrita, utilizando-se dos diferentes espaços no ambiente escolar; Desenvolver nos alunos a reflexão daquilo que se lê, de forma que a leitura não seja apenas decodificação; Estimular a vontade de conhecer novas leituras; Possibilitar os diferentes tipos de produções, orais, escritas e de outras linguagens.

2 RELATO DA PRÁTICA

Alfabetizar os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental I (Séries iniciais), da Escola Municipal José Marques de Almeida, partindo do nível de leitura e escrita em que se encontram, após a pandemia do novo Coronavírus e o afastamento da sala de aula; para tanto, foram desenvolvidas as seguintes atividades: Estimulação e desenvolvimento da consciência fonológica, que envolve: Consciência de palavras; Consciência silábica; Rimas e aliterações; Consciência fonêmica; Identificação do alfabeto, bem como o som de cada letra; Desenvolvimento da escrita, do nome próprio e de palavras;

Desde o retorno a escola com as aulas presenciais, sentiu-se a necessidade de partir do pressuposto de que a consciência fonológica deveria ser algo que fizesse parte do dia-a-dia dos alunos, abstraindo todo o conhecimento que eles já possuíam acerca do tema. Para tanto, a primeira ação a ser realizada foi o diagnóstico da turma, elaborando e aplicando testes diagnósticos de leitura e escrita, onde foi possível a professora investigar e constatar, além de organizar os alunos em grupos por nível de leitura e escrita.

Após a sondagem inicial, a professora percebeu a necessidade de trabalhar a alfabetização desde a entrada dos alunos na escola, até o momento de saída, trabalhando a acolhida, onde a professora contava com o suporte de músicas conhecidas pelos alunos e

copiava as mesmas em cartaz, possibilitando assim o acolhimento dos alunos e seu primeiro contato com as palavras e textos, logo no início do dia. Ao cantar a música de boas-vindas a docente passava o dedo por cima de cada palavra cantada, apontando dessa forma a necessidade da criança em compreender o que é palavra e, onde inicia e finaliza a mesma.

Para o trabalho com os nomes, foi adotado a chamadinha, por ordem alfabética e muitas vezes era trabalhada de forma aleatória, as vezes de trás para frente, onde a professora chamava os alunos para retirar o seu nome e, em seguida fazia perguntas usando e escrevendo o nome da criança na lousa, como por exemplo: qual a letra inicial e final, quantas letras e quantos pedacinhos possui o nome do nosso amigo? Quais palavras rimam com o nome do nosso colega; acreditando na potencialidade e riqueza que possui o nome das crianças, (Lopes, 2010) “a escrita do nome próprio é uma importante conquista da criança que se alfabetiza. Além de ter um valor social muito grande, favorece a reflexão sobre o sistema”.

O trabalho com as letras do alfabeto de forma isolada e as suas respectivas sílabas, não foi dado tanta ênfase, como visto em outras práticas docentes, pois é de conhecimento de todos que a leitura memorizada e apenas decodificada não é eficaz e, muito menos reflexiva, ao contrário das parlendas, cantigas de roda, adivinhas, versos, poemas, trava-línguas, quadrinhas e canções infantis, foram usadas de forma diária e permanente, de maneira que a criança podia enxergar o todo (texto) e depois, dividi-lo em partes, retirando dali palavras isoladas, palavras que possuíam rimas iniciais ou finais, aliterações e entre outros.

Os jogos educativos, estarão presentes em todo as aulas, onde o aluno será levado à reflexão dos sons e das letras do alfabeto; jogos como o “dado sonoro”, “letras faltosas”, “jogo da velha”, “pesca palavras” e, entre outros.

As aulas serão ministradas levando em consideração o nível de escolaridade em que os alunos se encontram, por isso serão: Aulas expositivas; Leitura em grupo e individual; Brincadeiras com palavras, através de atividades lúdicas, informais e interativas; Jogos diversos.

3 SABERES E APRENDIZAGENS

A urgência no resgate da leitura de crianças em fase de alfabetização, devido ao distanciamento da sala de aula, em virtude da pandemia do novo Coronavírus, foi fator determinante para elaboração e execução deste trabalho, visto que nossa escola não retornou logo no início do decreto municipal, em virtude de algumas melhorias que deveriam ser efetuadas na mesma, dentre elas posso citar: a pintura nas paredes, no piso, o concerto do teto

que pingava por conta de alguns buracos, todos esses fatores influenciam na auto estima e vontade de aprender dos alunos.

O trabalho na estrutura da escola, foi feita com muita dedicação por profissionais qualificados e dedicados, isso foi possível graças a gestão municipal que dedicou um olhar especial para a nossa escola. Nossas aulas iniciaram a pouco mais de três meses, por isso a urgência em resgatar a autoestima das crianças, a vontade de estar na escola e, principalmente em aprender, e correr atrás de muitos conceitos perdidos e não aprendidos. A principal aprendizagem obtida durante e após a conclusão do processo, foi perceber que mesmo em pouco tempo de trabalho é possível obter um resultado satisfatório, num processo bem estabelecido, para isso é necessário um planejamento antecipado com metas, propostas e objetivos bem definidos, deve-se saber onde pretende-se chegar, quando e como. Por isso, foi constatado que os alunos que no início do ano letivo, estavam num nível de leitura inicial, avançou para o próximo e excelente nível de leitura e escrita, como mostra a imagem abaixo:

Figura 1 – Relatórios de alfabetização

RELATÓRIOS DE ALFABETIZAÇÃO						
2º e 3º Bimestre						
TOTAL DE ESTUDANTES DA TURMA (Matrículas ativas no SIGEAM)	TOTAL DE ESTUDANTES INCLUSOS	TOTAL DE ESTUDANTES COM INTERAÇÃO SEMIPRESENCIAL	TOTAL DE ESTUDANTES COM INTERAÇÃO 100% REMOTA	TOTAL DE ESTUDANTES QUE NÃO ESTÃO INTERAGINDO DE FORMA NENHUMA	TOTAL DE ESTUDANTES CONSIDERADOS ALFABETIZADOS	TOTAL DE ESTUDANTES CONSIDERADOS NÃO ALFABETIZADOS
22	0	7	15	0	4	18
LOCAL E DATA		ASSINATURAS				
Manaus, 21 de julho de 2021.		Ana Cláudia da Silva				Pedagogo(a)
		Professor(a)				
						Diretor(a)
TOTAL DE ESTUDANTES DA TURMA (Matrículas ativas no SIGEAM)	TOTAL DE ESTUDANTES INCLUSOS	TOTAL DE ESTUDANTES COM INTERAÇÃO SATISFATÓRIA	TOTAL DE ESTUDANTES COM INTERAÇÃO PARCIALMENTE SATISFATÓRIA	TOTAL DE ESTUDANTES COM INTERAÇÃO NÃO SATISFATÓRIA	TOTAL DE ESTUDANTES CONSIDERADOS ALFABETIZADOS	TOTAL DE ESTUDANTES CONSIDERADOS NÃO ALFABETIZADOS
	0	16	2	0	8	10
LOCAL E DATA		ASSINATURAS				
Manaus, 30 de setembro de 2021.		Ana Cláudia da Silva				Pedagogo(a)
		Professor(a)				
						Diretor(a)

Fonte: A autora

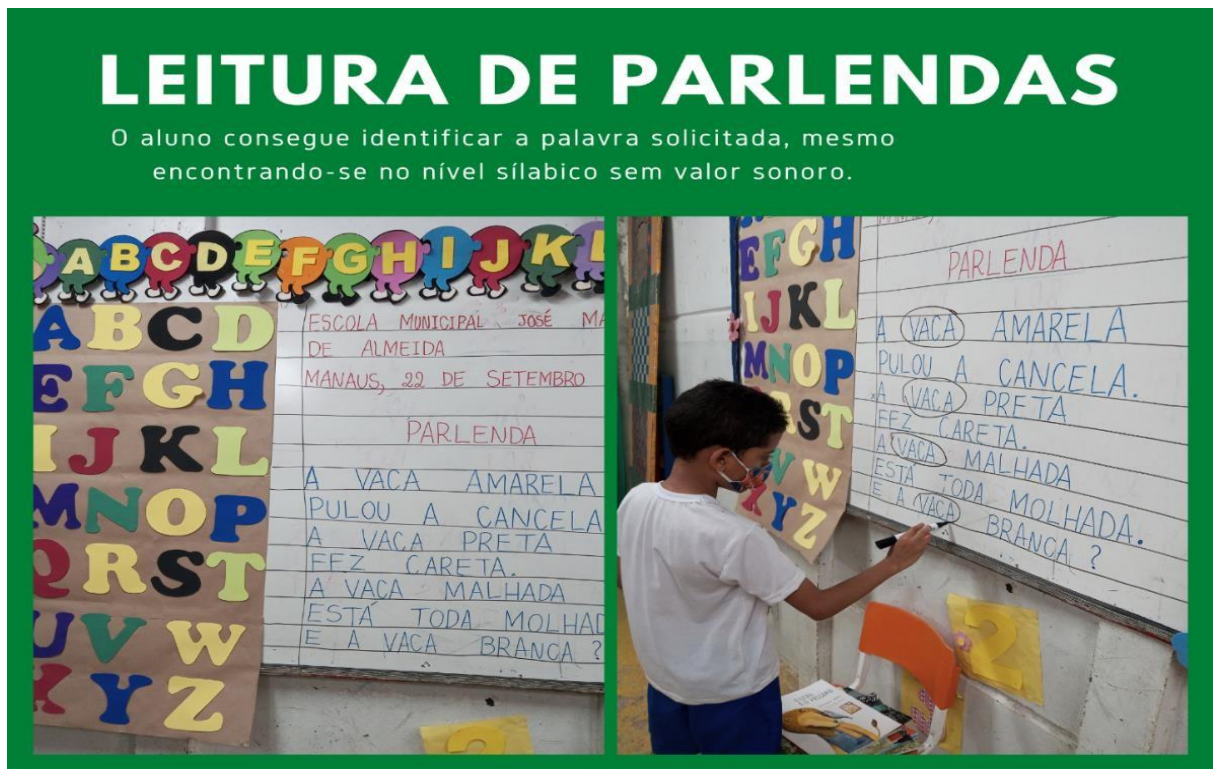
Conforme a imagem acima, é possível notar que no 2º bimestre (quando aconteceu o retorno presencial à escola), tínhamos na turma do 2º ano um total de 22 alunos, onde 4 alunos eram considerados alfabetizados e 18 alunos não alfabetizados. Os números são bem discrepantes, porém refletem a realidade da maioria das escolas brasileiras. Felizmente, percebe-se que no final do 3º bimestre esse número mudou de forma satisfatória, passando de 4 alunos alfabetizados para 8 e apenas 10 não alfabetizados. Tudo isso, foi possível graças às atividades realizadas, como mostra as imagens abaixo:

Figura 2 – Leitura em grupo do alfabeto e parlendas



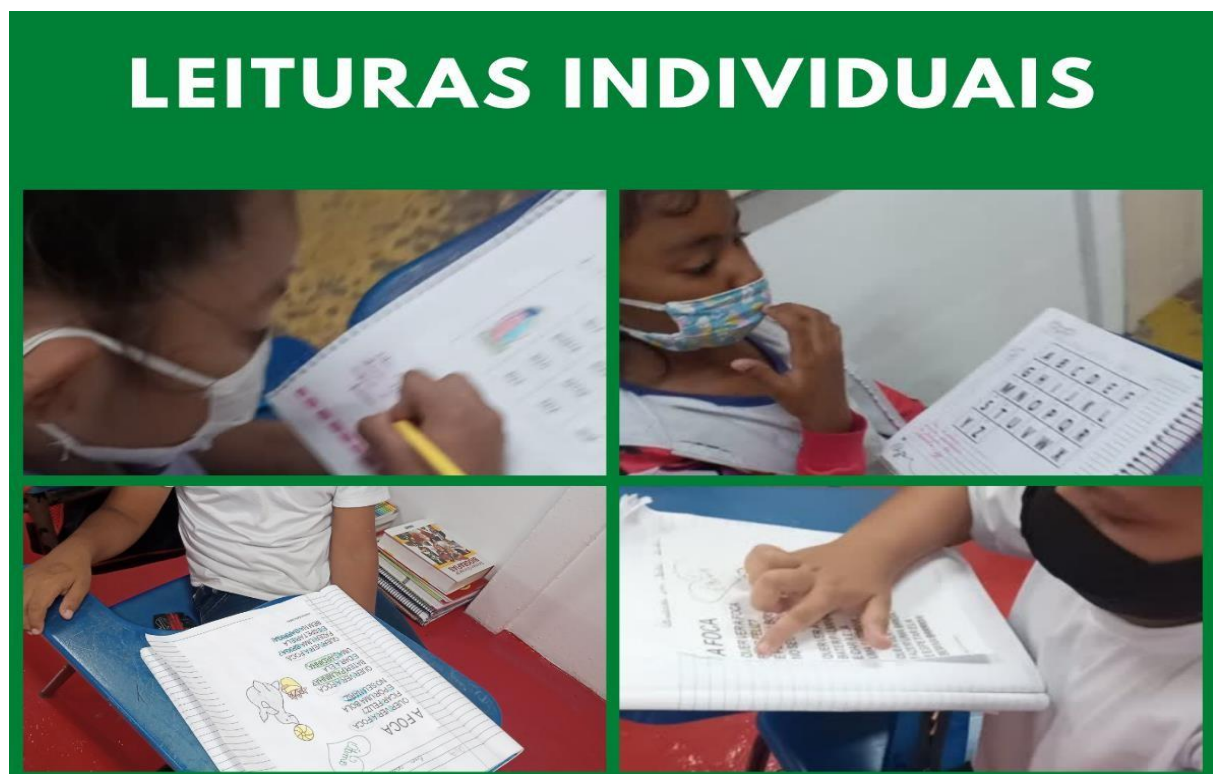
Fonte: Acervo pessoal da autora

Figura 3 – Leitura individual



Fonte: Acervo pessoal da autora

Figura 4 – Leitura dirigida e individual



Fonte: Acervo pessoal da autora

4 CONCLUSÃO

Diante de todo o processo educacional, nos deparamos com vários tipos de aprendizagem e diferentes estilos de ensino. Foi possível concluir com este trabalho que o processo de aprendizagem relacionado à leitura e escrita está intimamente relacionado com a prática do professor e com o nível de escrita e leitura no qual o aluno se encontra. Constatando-se que no primeiro momento é necessário elaborar de forma cuidadosa uma sondagem que poderá ser realizada de forma individual e também coletiva, cujo objetivo principal é coletar de forma minuciosa o que o aluno traz consigo, considerando a vivência escolar e extra escolar.

Sabendo-se que a intervenção do docente, está relacionada com o conhecimento de mundo do aluno, buscando sanar questionamentos relacionados à sua vivência e aos saberes adquiridos até o momento daquela intervenção. Com este trabalho, foi possível constatar que os alunos avançaram, cada um no seu nível de desenvolvimento, considerando a leitura e a escrita, principalmente quando a intervenção do docente esteve voltada para a dificuldade específica da criança. Identificando num primeiro momento, o nível em que o aluno se encontrava e elaborando intervenções voltadas para aquele nível.

REFERÊNCIAS

BENEVENUTTI, Zilma Sansão - FURB. **Alfabetização e Letramento:** o que registram os alunos e o que dizem as professoras do 1º ano do ensino fundamental: IX congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2009.

LOPES, Janine Ramos. **Caderno do educador: alfabetização e letramento.** *In:* O direito à memória: patrimônio histórico e cidadania. Brasília: Ministério da Educação, 2010, p. 11.

FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM PSICOLOGIA: ARTICULAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO, SAÚDE MENTAL E PRÁTICA PROFISSIONAL

Interdisciplinary education in psychology: Connections between education, mental health and professional practice

Ellen Camargo Rodrigues¹⁷

RESUMO

A formação em Psicologia precisa responder à complexidade dos fenômenos humanos e à diversidade dos campos de atuação profissional, o que demanda a articulação entre diferentes conhecimentos e práticas. Este capítulo tem como objetivo discutir as contribuições da interdisciplinaridade para a formação em Psicologia, considerando as relações entre educação, saúde mental e prática profissional. Trata-se de uma revisão narrativa da literatura, de abordagem qualitativa e caráter descritivo-reflexivo. A busca foi realizada nas bases SciELO e PePSIC, complementada pela consulta a documentos oficiais e à legislação brasileira. Foram priorizadas produções publicadas entre 2016 e 2026, além de estudos anteriores considerados relevantes para a fundamentação conceitual e metodológica. A discussão indica que a interdisciplinaridade pode favorecer a integração entre teoria e prática, a compreensão contextualizada dos fenômenos psicológicos e a preparação para o trabalho colaborativo. Também evidencia que a articulação entre educação e saúde mental deve evitar a individualização e a medicalização das demandas, valorizando ações intersetoriais e comprometidas com a garantia de direitos. A consolidação dessa perspectiva depende de coordenação curricular, formação docente continuada e condições institucionais para o planejamento coletivo. Conclui-se que a interdisciplinaridade precisa orientar o currículo, a prática docente e as experiências formativas, contribuindo para uma atuação ética, crítica e socialmente comprometida.

Palavras-chave: interdisciplinaridade; formação em psicologia; educação; saúde mental; prática docente.

ABSTRACT

Psychology education must respond to the complexity of human phenomena and the diversity of professional practice settings, which requires the integration of different fields of knowledge and practices. This chapter aims to discuss the contributions of interdisciplinarity to Psychology education, considering the relationships among education, mental health, and professional practice. This is a narrative literature review with a qualitative, descriptive, and reflective approach. The search was conducted in the SciELO and PePSIC databases and complemented

¹⁷ Psicóloga. Mestre em Saúde Coletiva. Especialista em Psicologia Hospitalar, Terapia Cognitivo-Comportamental, Psicopedagogia Clínica e Institucional e Docência no Ensino Superior. Professora do curso de Psicologia do Centro Universitário UniFG, Guanambi, Bahia.

by consultation of official documents and Brazilian legislation. Priority was given to studies published between 2016 and 2026, in addition to earlier publications considered relevant to the conceptual and methodological framework. The discussion indicates that interdisciplinarity can promote the integration of theory and practice, a contextualized understanding of psychological phenomena, and preparation for collaborative work. It also shows that the relationship between education and mental health should avoid the individualization and medicalization of demands, while valuing intersectoral actions and the protection of rights. Consolidating this perspective requires curriculum coordination, continuing teacher education, and institutional conditions for collaborative planning. It is concluded that interdisciplinarity should guide curricula, teaching practice, and educational experiences, contributing to ethical, critical, and socially committed professional practice.

Keywords: interdisciplinarity; psychology education; education; mental health; teaching practice.

1 INTRODUÇÃO

A formação em Psicologia ocorre em um cenário marcado pela complexidade das relações humanas, pela diversidade dos campos de atuação e pela ampliação das demandas relacionadas à saúde mental. A presença da Psicologia em instituições educacionais, serviços de saúde, equipamentos da assistência social, organizações e comunidades exige profissionais capazes de compreender os sujeitos em suas dimensões históricas, sociais, culturais, políticas e subjetivas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia orientam, nesse sentido, uma formação generalista, científica, crítica, reflexiva, ética e comprometida com as necessidades sociais e os direitos humanos (Brasil, 2023).

A interdisciplinaridade apresenta-se como uma possibilidade de enfrentamento da fragmentação do conhecimento, pois favorece a articulação entre diferentes saberes na análise de fenômenos complexos. Não corresponde apenas à reunião de disciplinas ou à presença de profissionais de áreas distintas, mas pressupõe diálogo, reciprocidade e construção compartilhada. Na formação em Psicologia, essa perspectiva permite estabelecer aproximações com a Educação, a Saúde Coletiva, as Ciências Sociais, a Assistência Social e outros campos necessários à compreensão das condições concretas de vida dos sujeitos (Peleias *et al.*, 2011; Giacomini; Rizzotto, 2022).

A relação entre teoria e prática constitui um aspecto central desse processo formativo. Embora a fundamentação teórica seja indispensável, a aproximação com situações concretas possibilita aos estudantes compreender que a atuação psicológica envolve sujeitos inseridos em territórios, vínculos, instituições e condições específicas de existência. Quando acompanhada por supervisão e reflexão crítica, a educação pelo trabalho pode contribuir para integrar

conhecimentos acadêmicos e práticas profissionais, especialmente no campo da saúde mental e na preparação para a atuação em equipes interdisciplinares (Severino; Melo, 2023).

A articulação entre educação e saúde mental amplia a necessidade dessa formação. Esses campos se encontram nas escolas, nas universidades, nos serviços de saúde e nos territórios, demandando ações que não reduzam o sofrimento psíquico a uma dificuldade exclusivamente individual. A Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares estabelece a integração entre educação, saúde e assistência social, adotando a intersetorialidade e a abordagem multidisciplinar como diretrizes para as ações de promoção, prevenção e atenção psicossocial (Brasil, 2024).

Diante dessas considerações, este capítulo tem como objetivo discutir as contribuições da interdisciplinaridade para a formação em Psicologia, considerando as articulações entre educação, saúde mental e prática profissional.

2 METODOLOGIA

Este capítulo caracteriza-se como uma revisão narrativa da literatura, de abordagem qualitativa e caráter descritivo-reflexivo. Essa modalidade permite examinar determinado tema de forma ampla e contextualizada, reunindo produções com diferentes delineamentos e contribuições teóricas, sem adotar obrigatoriamente as etapas de seleção, avaliação e síntese próprias das revisões sistemáticas (Rother, 2007).

O processo de construção do capítulo ocorreu entre junho e agosto de 2026. Nesse período, a busca bibliográfica foi realizada nas bases Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Periódicos Eletrônicos em Psicologia (PePSIC), com atualização final em agosto de 2026, e complementada pela consulta a documentos oficiais do Ministério da Educação, do Conselho Nacional de Educação e da legislação federal brasileira. Foram empregados, isoladamente e em diferentes combinações, os termos “interdisciplinaridade”, “formação em Psicologia”, “ensino superior”, “prática docente”, “educação”, “saúde mental” e “formação profissional”, combinados, conforme as possibilidades de cada base, por meio dos operadores booleanos AND e OR.

Foram priorizados artigos publicados entre 2016 e 2026, disponíveis integralmente em português e relacionados à formação em Psicologia, à interdisciplinaridade no ensino superior ou às articulações entre educação, saúde mental e prática profissional. Produções anteriores ao recorte foram mantidas quando apresentaram contribuição conceitual ou metodológica necessária à discussão. Também foram incluídos documentos normativos vigentes,

independentemente do ano de publicação. Excluíram-se textos duplicados, publicações sem relação direta com o objetivo do capítulo e materiais que apenas mencionavam a interdisciplinaridade sem desenvolvê-la teoricamente. A atualização da busca identificou uma publicação pertinente de 2025 sobre a formação crítica em Psicologia; não foram incorporados textos de 2026 porque os resultados localizados até a data da consulta não atenderam diretamente aos eixos temáticos e aos critérios definidos.

A leitura das fontes foi orientada pela questão: como a interdisciplinaridade pode contribuir para uma formação crítica, ética e socialmente comprometida dos estudantes de Psicologia? A análise foi organizada nos seguintes eixos: interdisciplinaridade e formação no ensino superior; articulação entre teoria, prática e realidade social; relações entre educação e saúde mental; prática docente na formação em Psicologia; e possibilidades para a consolidação de propostas formativas interdisciplinares. Por se tratar de uma revisão narrativa, não se pretendeu esgotar a produção disponível, mas construir uma interpretação teoricamente fundamentada e coerente com o objetivo estabelecido.

Quadro 1 – Síntese das publicações centrais da revisão

Autor(es)/ano	Objeto ou contexto	Contribuição para a revisão
Santos, Coelho e Fernandes (2020)	Produção científica sobre interdisciplinaridade	Sistematiza obstáculos conceituais, curriculares e organizacionais à efetivação de práticas interdisciplinares.
Panciera, Valverde e Jurdi (2021)	Formação conjunta em Psicologia e Terapia Ocupacional	Evidencia possibilidades de planejamento integrado e de aproximação entre teoria, prática e desenvolvimento humano.
Giacomini e Rizzotto (2022)	Práticas interdisciplinares no cuidado em saúde mental	Discute o compartilhamento de saberes e decisões e os limites da atuação profissional fragmentada.
Bock et al. (2022)	Compromisso social na formação e atuação em Psicologia	Fundamenta uma formação crítica, abrangente e atenta às desigualdades, à diversidade e às demandas coletivas.
Severino e Melo (2023)	Formação de psicólogos para atuação em saúde mental	Destaca a práxis, a educação pelo trabalho, a supervisão e a integração entre aprendizagem acadêmica e serviços.
Cunha et al. (2024)	Caracterização das metodologias ativas	Sustenta o uso crítico de estratégias participativas articuladas aos objetivos, aos conteúdos e à avaliação.
Bastos (2025)	Cenário contemporâneo da formação em Psicologia	Ressalta a importância do pensamento crítico diante das mudanças no trabalho, na ciência, na tecnologia e nas políticas públicas.

Fonte: elaboração da autora (2026).

3 DISCUSSÃO

A análise das publicações selecionadas evidenciou a interdisciplinaridade como princípio de articulação entre conhecimentos, práticas e contextos profissionais. Na formação

em Psicologia, sua efetivação requer diálogo entre áreas, coerência curricular e aproximação com a realidade social, favorecendo a compreensão contextualizada dos fenômenos psicológicos. Os achados também destacam a mediação docente e as relações entre educação e saúde mental, especialmente para evitar explicações individualizantes e fortalecer ações intersetoriais orientadas pelo cuidado e pelos direitos (Santos; Coelho; Fernandes, 2020; Panciera; Valverde; Jurdi, 2021; Bock *et al.*, 2022; Giacomini; Rizzotto, 2022; Medeiros *et al.*, 2022; Silva *et al.*, 2022; Cunha *et al.*, 2024; Brasil, 2024; Bastos, 2025).

Com base nessas convergências, os resultados e a discussão foram organizados em cinco eixos: interdisciplinaridade e formação no ensino superior; formação em Psicologia e articulação entre teoria, prática e realidade social; relações entre educação e saúde mental; prática docente na formação interdisciplinar; e possibilidades para sua consolidação. As subseções seguintes aprofundam esses eixos e suas implicações para os currículos e as experiências formativas.

3.1 INTERDISCIPLINARIDADE E FORMAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

A organização disciplinar contribuiu historicamente para o aprofundamento e a especialização dos conhecimentos, permitindo que diferentes áreas definissem objetos, métodos e referenciais próprios. Entretanto, quando tomada como única forma de produção e transmissão do conhecimento, essa organização pode fragmentar a compreensão da realidade e dificultar a análise de fenômenos constituídos por múltiplas dimensões. A interdisciplinaridade emerge como uma resposta a essa fragmentação, propondo relações de diálogo e integração entre campos distintos, sem eliminar a contribuição específica de cada disciplina (Thiesen, 2008; Minayo, 2010).

É necessário, contudo, diferenciar a interdisciplinaridade de outras formas de aproximação entre áreas. Na multidisciplinaridade, diferentes disciplinas podem abordar um mesmo objeto, mas preservam suas fronteiras e desenvolvem análises paralelas. A interdisciplinaridade exige maior grau de interação, troca de conceitos, compartilhamento de métodos e construção conjunta do problema estudado. A transdisciplinaridade, por sua vez, busca atravessar e ultrapassar as fronteiras disciplinares, organizando o conhecimento a partir da complexidade do objeto e não somente das áreas que participam de sua análise (Minayo, 2010).

No ensino superior, a interdisciplinaridade não se concretiza apenas pela presença de diferentes componentes em uma matriz curricular. Sua efetivação depende da articulação entre

objetivos formativos, conteúdos, estratégias pedagógicas e processos de avaliação. Estudos realizados em outros campos de formação — Ciências Contábeis e Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia — mostram que o reconhecimento de sua importância nem sempre se traduz em práticas institucionais e pedagógicas sistemáticas. Esses achados não constituem evidência direta sobre cursos de Psicologia, mas ajudam a identificar questões organizacionais que podem ser examinadas criticamente nesse campo (Peleias *et al.*, 2011; Guimarães; Magalhães; Oliveira, 2023).

A inclusão do termo interdisciplinaridade em projetos pedagógicos, portanto, não assegura sua presença nas experiências formativas. Quando não existem planejamento coletivo, condições institucionais e clareza conceitual, as ações podem permanecer limitadas à realização de atividades pontuais ou à aproximação superficial de conteúdos. A revisão de Santos, Coelho e Fernandes (2020) identifica como obstáculos a permanência de estruturas curriculares fragmentadas, a formação disciplinar dos docentes, a pouca comunicação entre áreas e as dificuldades administrativas para desenvolver ações compartilhadas.

A prática interdisciplinar também exige uma mudança na forma de compreender o ensino. Em lugar de conhecimentos isolados, propõe-se a análise relacional de fenômenos que demandam perspectivas distintas, preservando as especificidades disciplinares sem estabelecer subordinação entre áreas. Essa orientação pode aproximar conteúdos acadêmicos de situações sociais e profissionais e fortalecer a articulação entre teoria e prática (Thiesen, 2008; Panciera *et al.*, 2021).

3.2 FORMAÇÃO EEM PSICOLOGIA: ENTRE TEORIA, PRÁTICA E REALIDADE SOCIAL

A formação em Psicologia passou por transformações relacionadas à ampliação dos campos de atuação e à inserção crescente da profissão nas políticas públicas. Além da prática clínica tradicional, psicólogas e psicólogos passaram a atuar de maneira mais expressiva nos serviços de saúde, na assistência social, na educação, no sistema de justiça e em outros espaços institucionais. Essa ampliação exige uma formação que considere as desigualdades sociais, as características dos territórios, a diversidade da população e os princípios das políticas públicas brasileiras. Discussão recente acrescenta que as mudanças no mundo do trabalho, na ciência, na tecnologia e nas políticas públicas tornam indispensável o desenvolvimento do pensamento crítico durante a graduação (Rechtman; Bock, 2019; Bock *et al.*, 2022; Bastos, 2025).

A Resolução CNE/CES nº 1/2023 estabelece que a formação em Psicologia deve ser

orientada pela compreensão crítica dos fenômenos psicológicos e pela atenção às necessidades sociais, aos direitos humanos e à qualidade de vida. O documento também prevê a integração entre conhecimentos, competências e práticas, assim como a inserção dos estudantes em diferentes contextos de atuação. Desse modo, o perfil profissional pretendido não se limita ao domínio de técnicas, mas inclui capacidade de análise, responsabilidade ética, comunicação e atuação colaborativa (Brasil, 2023).

A relação entre teoria e prática não deve ser compreendida como aplicação automática de conhecimentos produzidos previamente. A teoria oferece referenciais para interpretar a realidade, enquanto a experiência prática apresenta situações que interrogam, ampliam e, por vezes, evidenciam os limites desses referenciais. Na formação para a atuação em saúde mental, essa relação pode ser construída por meio da inserção acompanhada em serviços, da supervisão e da reflexão sobre sujeitos concretos e suas condições de vida, evitando a separação entre aprendizagem acadêmica e exercício profissional (Severino; Melo, 2023).

A aproximação com a realidade social também permite que os estudantes reconheçam como desigualdades econômicas, relações institucionais, violações de direitos e dificuldades de acesso às políticas públicas atravessam as demandas dirigidas à Psicologia. O estudo de Souza (2019) indica que o contato de estagiários com contextos de vulnerabilidade pode ampliar sua percepção sobre as diferenças sociais e sobre os desafios encontrados pelos sujeitos e grupos acompanhados. Entretanto, essa aproximação precisa ser mediada teoricamente para que não se transforme em uma observação superficial ou em uma interpretação individualizante das condições vivenciadas pela população.

O compromisso social da Psicologia pressupõe que sua produção de conhecimento e suas práticas sejam orientadas pelas necessidades da sociedade e pela garantia de direitos. Isso requer uma leitura crítica das condições históricas nas quais os fenômenos psicológicos são produzidos, bem como o reconhecimento de que a atuação profissional não é neutra. A construção desse compromisso influenciou as discussões sobre as Diretrizes Curriculares e contribuiu para o fortalecimento de uma formação mais atenta à diversidade, às desigualdades e às demandas coletivas (Bock *et al.*, 2022).

A presença das políticas sociais nos projetos pedagógicos, contudo, não garante que elas sejam trabalhadas de forma crítica e articulada durante a graduação. A análise de cursos de Psicologia evidencia diferenças na maneira como esses conteúdos são incorporados à formação, podendo aparecer de forma central ou apenas complementar. Por isso, a preparação para a atuação nesses campos requer integração entre fundamentos teóricos, conhecimento das políticas públicas, experiências práticas supervisionadas e discussão das condições

institucionais que atravessam o trabalho profissional (Seixas *et al.*, 2016).

Nessa perspectiva, formar profissionais para atuar em realidades complexas exige superar a oposição entre formação teórica e preparação prática. A interdisciplinaridade contribui para essa integração ao favorecer o diálogo entre conhecimentos psicológicos, educacionais, sociais e sanitários, permitindo que os problemas sejam analisados para além dos limites de uma especialidade. A formação profissional aproxima-se, assim, de uma prática comprometida com sujeitos situados historicamente, com os territórios nos quais vivem e com as redes de cuidado e proteção social às quais têm direito (Rechtman; Bock, 2019; Severino; Melo, 2023).

3.3 ARTICULAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E SAÚDE MENTAL

Educação e saúde mental constituem campos distintos, mas relacionados pelas condições concretas em que os processos de desenvolvimento, aprendizagem, convivência e participação social ocorrem. As instituições educacionais não são serviços especializados de saúde, porém integram os territórios nos quais crianças, adolescentes, adultos, famílias e profissionais constroem vínculos e expressam necessidades. Por essa razão, a atenção às demandas de saúde mental no contexto educacional requer articulação com a saúde, a assistência social e as demais políticas de proteção, respeitando as atribuições de cada setor (Tãno; Matsukura, 2019; Brasil, 2024).

A aproximação entre esses campos não deve resultar na transformação de dificuldades educacionais, comportamentais ou relacionais em diagnósticos individuais. Problemas de aprendizagem e convivência podem estar relacionados a aspectos pedagógicos, institucionais, familiares, sociais, econômicos e culturais, que precisam ser considerados antes de se atribuir a responsabilidade exclusivamente ao estudante. As referências técnicas do Conselho Federal de Psicologia orientam uma atuação crítica na educação básica, comprometida com o direito à educação, com a diversidade e com a análise das condições institucionais que participam da produção das demandas escolares (Conselho Federal de Psicologia, 2019).

A medicalização da educação ocorre quando questões produzidas em contextos sociais e pedagógicos passam a ser interpretadas predominantemente como problemas biológicos ou transtornos individuais. Esse movimento pode deslocar a discussão sobre práticas pedagógicas, desigualdades, preconceitos e condições de escolarização para o diagnóstico e o tratamento do estudante. A atuação da Psicologia na educação deve contribuir para ampliar a compreensão das demandas e construir respostas coletivas, evitando práticas de classificação, adaptação e

culpabilização dos sujeitos por dificuldades que possuem múltiplas determinações (Cord *et al.*, 2015; Conselho Federal de Psicologia, 2019).

A intersetorialidade representa uma estratégia necessária quando as demandas ultrapassam as possibilidades de resposta de uma única instituição. Ela pressupõe comunicação entre serviços, definição de responsabilidades e construção compartilhada de ações, sem transferir integralmente o problema de um setor para outro. Estudos sobre a relação entre escolas e serviços de saúde mental infantojuvenil demonstram que o diálogo entre profissionais pode favorecer o entendimento das situações acompanhadas e a utilização dos recursos existentes no território, embora persistam dificuldades de comunicação e continuidade das ações (Tãno; Matsukura, 2019; Silva *et al.*, 2022).

No plano normativo, a Lei nº 13.935/2019 determina que as redes públicas de educação básica contem com serviços de Psicologia e Serviço Social por meio de equipes multiprofissionais. Esses serviços devem participar da melhoria do processo de ensino-aprendizagem, considerando o projeto político-pedagógico das redes e a atuação conjunta com os demais profissionais da educação. A legislação amplia a presença da Psicologia nesse campo, mas não autoriza a reprodução de um modelo clínico individualizado no interior das escolas, devendo a atuação estar vinculada às necessidades educacionais e institucionais (Brasil, 2019; Conselho Federal de Psicologia, 2019).

A Lei nº 14.819/2024 aprofundou essa articulação ao instituir a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares. Entre seus objetivos estão a promoção da saúde mental, o acesso à atenção psicossocial, a intersetorialidade e a formação continuada dos profissionais da educação, da saúde e da assistência social. A política também estabelece a participação da comunidade escolar, o respeito à diversidade, a garantia de direitos e a integração com a atenção primária, a proteção social e a Rede de Atenção Psicossocial (Brasil, 2024).

A formação em Psicologia precisa preparar os futuros profissionais para atuar nessas interfaces sem confundir as finalidades da educação com as da assistência em saúde mental. Isso implica conhecer as políticas públicas, compreender os processos institucionais, dialogar com profissionais de outras áreas e reconhecer situações que demandem articulação com a rede de cuidado. A formação interdisciplinar pode favorecer essa preparação ao deslocar o foco de respostas isoladas para a construção de práticas contextualizadas, coletivas e comprometidas com os direitos das comunidades educacionais (Conselho Federal de Psicologia, 2019; Giacomini; Rizzotto, 2022).

3.4 PRÁTICA DOCENTE E FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM PSICOLOGIA

Em uma perspectiva interdisciplinar, o professor atua como mediador da relação entre conhecimentos, situações concretas e processos de aprendizagem. Essa mediação não diminui a responsabilidade docente pela organização do ensino nem elimina a necessidade de exposição conceitual. Ela exige que os conteúdos sejam apresentados de forma contextualizada e relacionados a problemas cuja compreensão mobilize diferentes perspectivas. A experiência analisada por Panciera *et al.* (2021) indica que o planejamento integrado e a construção de atividades compartilhadas podem aproximar teoria e prática e ampliar a compreensão de fenômenos humanos complexos.

As metodologias ativas podem contribuir para esse processo quando promovem participação, problematização e construção de conhecimentos, em vez de se limitarem à reprodução de informações. Estudos de caso, aprendizagem baseada em problemas, discussão de situações profissionais, projetos e práticas colaborativas permitem que os estudantes analisem alternativas, fundamentem decisões e reconheçam os limites de explicações isoladas. Entretanto, a simples utilização de uma atividade diferente da aula expositiva não assegura aprendizagem ativa nem interdisciplinaridade, pois a estratégia precisa estar articulada aos objetivos, aos conteúdos e às condições concretas do processo formativo (Oliveira; Melo; Rodriguez, 2023; Cunha *et al.*, 2024).

Na formação em Psicologia, as situações-problema podem abordar demandas presentes nos campos da educação, da saúde, da assistência social, do trabalho e da justiça, mobilizando conhecimentos psicológicos e contribuições de outras áreas. A problematização favorece a análise das relações entre sujeitos, instituições, políticas públicas e condições sociais, evitando que os casos sejam interpretados somente a partir de características individuais. Dessa forma, as estratégias pedagógicas podem contribuir para uma aprendizagem vinculada à realidade e para o desenvolvimento de uma postura investigativa diante das situações profissionais (Mitre *et al.*, 2008; Severino; Melo, 2023).

A formação interdisciplinar também depende da coerência entre ensino e avaliação. Se as atividades pedagógicas estimulam reflexão, integração e trabalho colaborativo, mas a avaliação exige apenas memorização de conteúdos isolados, a proposta formativa torna-se contraditória. A integração prevista nos projetos pedagógicos precisa alcançar também as práticas avaliativas, possibilitando que os estudantes demonstrem compreensão conceitual, capacidade de estabelecer relações, argumentação e utilização ética dos conhecimentos diante de problemas (Peleias *et al.*, 2011; Guimarães; Magalhães; Oliveira, 2023).

A implementação dessas propostas requer formação pedagógica e espaços institucionais de planejamento. O domínio de conhecimentos específicos da Psicologia não assegura, isoladamente, preparação para organizar processos de ensino e aprendizagem. A investigação de Medeiros *et al.* (2022), desenvolvida na área da saúde, destaca a importância da formação continuada, das oficinas pedagógicas e da reflexão coletiva sobre as práticas, especialmente diante da adoção de metodologias participativas.

3.5 POSSIBILIDADES PARA A CONSOLIDAÇÃO DA FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR

Uma vez reconhecidos os limites conceituais e curriculares discutidos nas seções anteriores, a consolidação da formação interdisciplinar depende de transformar esse princípio em eixo de organização do curso. Isso implica vincular projeto pedagógico, matriz curricular, planejamento, avaliação e campos de prática, de modo que a integração não dependa apenas de iniciativas individuais ou atividades ocasionais (Brasil, 2023; Santos; Coelho; Fernandes, 2020).

Uma primeira possibilidade consiste em instituir espaços permanentes de coordenação curricular, com reuniões entre docentes, análise de sobreposições e lacunas, pactuação de conceitos e eixos comuns e acompanhamento dos resultados formativos. Essa coordenação pode aproximar o projeto pedagógico das práticas efetivamente realizadas e transformar o diálogo entre áreas em rotina institucional, preservando as especificidades disciplinares (Minayo, 2010; Guimarães; Magalhães; Oliveira, 2023).

A integração entre universidade, serviços e comunidades constitui outro eixo de consolidação. A inserção dos estudantes em contextos reais, quando acompanhada por supervisão, fundamentação teórica e reciprocidade com as instituições parceiras, favorece a compreensão das demandas sociais e das relações entre diferentes setores. Os serviços e territórios, nessa perspectiva, não são apenas locais de aplicação de técnicas, mas espaços de aprendizagem, produção de conhecimento e construção compartilhada de respostas (Severino; Melo, 2023; Brasil, 2023).

A formação continuada dos docentes também precisa assumir caráter coletivo e permanente. Ela deve criar oportunidades para revisar concepções de ensino, aprendizagem e avaliação, analisar experiências e alinhar decisões pedagógicas aos objetivos do curso. A investigação de Medeiros *et al.* (2022), realizada na formação docente em saúde, aponta que oficinas e espaços reflexivos podem apoiar mudanças nas práticas; sua contribuição é utilizada

aqui como subsídio para pensar ações análogas na graduação em Psicologia.

Por fim, a continuidade institucional requer acompanhamento sistemático das ações implementadas. Indicadores como a articulação entre componentes, a participação discente, a avaliação de instituições parceiras e a coerência entre objetivos e resultados podem orientar ajustes no currículo. Esse monitoramento permite deslocar a interdisciplinaridade do plano declaratório para uma prática institucional verificável, comprometida com o pensamento crítico, os direitos humanos e as transformações contemporâneas da formação profissional (Brasil, 2023; Bastos, 2025).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A interdisciplinaridade contribui para a formação em Psicologia ao articular conhecimentos, práticas e necessidades sociais, mas sua efetivação exige diálogo entre áreas, planejamento compartilhado e objetivos formativos comuns. Essa perspectiva mostra-se especialmente importante nas relações entre educação e saúde mental, nas quais a atuação deve considerar as dimensões subjetivas, sociais e institucionais das demandas, evitando sua individualização e medicalização e articulando cuidado, direitos e trabalho intersetorial (Minayo, 2010; Conselho Federal de Psicologia, 2019; Giacomini; Rizzotto, 2022; Brasil, 2024).

A prática docente exerce função importante nesse processo ao mediar as relações entre conhecimento científico, realidade social e atuação profissional. As estratégias discutidas na subseção 3.4 mostram que a integração entre teoria e prática depende menos da variedade de técnicas do que da coerência entre objetivos, mediação docente e avaliação. Assim, o caráter interdisciplinar não decorre do recurso utilizado, mas das relações que ele permite construir entre conhecimentos e contextos profissionais (Panciera *et al.*, 2021; Cunha *et al.*, 2024).

Conclui-se que a consolidação dessa perspectiva requer coordenação curricular, formação docente continuada, integração com os campos profissionais e avaliação permanente. Ao orientar o currículo, a docência e as experiências formativas, a interdisciplinaridade pode preparar profissionais capazes de analisar fenômenos complexos, dialogar com outras áreas e construir práticas contextualizadas, éticas e comprometidas com os direitos humanos e as necessidades sociais (Medeiros *et al.*, 2022; Brasil, 2023).

REFERÊNCIAS

BASTOS, Antonio Virgílio Bitencourt. Formação em Psicologia: cenário contemporâneo e a importância do pensamento crítico. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 45, número especial 1, e297548, 2025. DOI: 10.1590/1982-3703003297548. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/fns9JKc5ppghgSbrgJBhkSt/>. Acesso em: 28 ago. 2026.

BOCK, Ana Mercês Bahia; ROSA, Elisa Zaneratto; AMARAL, Marcos Martins; FERREIRA, Marcos Ribeiro; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina. O compromisso social da Psicologia e a possibilidade de uma profissão abrangente. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 42, n. esp., e262989, 2022. DOI: 10.1590/1982-3703003262989. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/gLBYMVzGTHFynJJzjhW9x8t/>. Acesso em: 14 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/113935.htm. Acesso em: 18 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº 1, de 11 de outubro de 2023**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Brasília, DF: MEC, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/normas-classificadas-por-assunto/diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao/rces001_23.pdf. Acesso em: 12 ago. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.819, de 16 de janeiro de 2024**. Institui a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares. Brasília, DF: Presidência da República, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/114819.htm. Acesso em: 20 ago. 2026.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para atuação de psicólogos(os) na educação básica**. 2. ed. Brasília, DF: CFP, 2019. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/08/EducacaoBASICA_web.pdf. Acesso em: 16 jul. 2026.

CORD, Denise; GESSER, Marivete; NUNES, Alana de Siqueira Branis; STORTI, Moysés Martins Tosta. As significações de profissionais que atuam no Programa Saúde na Escola (PSE) acerca das dificuldades de aprendizagem: patologização e medicalização do fracasso escolar. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 35, n. 1, p. 40-53, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/7G9nyym6rhrKYRzFt75Rghb/>. Acesso em: 21 jul. 2026.

CUNHA, Marcia Borin da; OMACHI, Nathalie Akie; RITTER, Olga Maria Schimidt; NASCIMENTO, Jéssica Engel do; MARQUES, Glessyan de Quadros; LIMA, Fernanda Oliveira. Metodologias ativas: em busca de uma caracterização e definição. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 40, e39442, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/cSQY74VPYPJCvNLQdv4HZYn/>. Acesso em: 8 ago. 2026.

GIACOMINI, Eduardo; RIZZOTTO, Maria Lucia Frizon. Interdisciplinaridade nas práticas

de cuidado em saúde mental: uma revisão integrativa de literatura. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 46, n. esp. 6, p. 261-280, 2022. DOI: 10.1590/0103-11042022e623. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/mHJqTmBHqcN3tndQdGsVL6S/>. Acesso em: 25 jul. 2026.

GUIMARÃES, Patricia Baldow; MAGALHÃES, Antônio de Pádua; OLIVEIRA, Altamir Fernandes de. Do projeto pedagógico à sala de aula: a interdisciplinaridade no contexto do curso BC&T. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, e39599, 2023. DOI: 10.1590/0102-469839599. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/tkDpJnHxwk6Tn55s5hyYHGn/>. Acesso em: 5 ago. 2026.

MEDEIROS, Rodolfo de Oliveira; MARIN, Maria José Sanche; LAZARINI, Carlos Alberto; CASTRO, Rosane Michelli de; HIGA, Elza de Fátima Ribeiro. Formação docente em metodologias de aprendizagem ativa. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 26, e210577, 2022. DOI: 10.1590/interface.210577. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/gwHgVpdQYTYGnF4H8hvPFRx/>. Acesso em: 10 ago. 2026.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Disciplinaridade, interdisciplinaridade e complexidade. **Emancipação**, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 435-442, 2010. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/1937>. Acesso em: 18 jun. 2026.

MITRE, Sandra Minardi; SIQUEIRA-BATISTA, Rodrigo; MENDONÇA, José Márcio Girardi de; MORAIS-PINTO, Neila Maria de; MEIRELLES, Cynthia de Almeida Brandão; PINTO-PORTO, Cláudia; MOREIRA, Tânia; HOFFMANN, Leandro Marcial Amaral. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 13, supl. 2, p. 2133-2144, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/9M86Ktp3vpHgMxWTZXScRKS/>. Acesso em: 22 ago. 2026.

OLIVEIRA, Fátima Soraia Gonçalves de; MELO, Yuri de Abreu; RODRIGUEZ, Martius Vicente Rodriguez y. Motivação: um desafio na aplicação das metodologias ativas no ensino superior. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 28, e023004, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/GmWDp68P8YgkzcqwXP6G3Jg/>. Acesso em: 7 ago. 2026.

PANCIERA, Sara Del Prete; VALVERDE, Bárbara Barbosa Ribeiro; JURDI, Andrea Perosa Saigh. Desenvolvimento humano e formação interdisciplinar: possibilidades de encontro entre os cursos de Psicologia e Terapia Ocupacional. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 25, e200208, 2021. DOI: 10.1590/interface.200208. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/wP54Pbkd6n65vKvMjwrVDym/>. Acesso em: 27 jun. 2026.

PELEIAS, Ivam Ricardo; MENDONÇA, Janete de Fátima; SLOMSKI, Vilma Geni; FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade no ensino superior: análise da percepção de professores de controladoria em cursos de Ciências Contábeis na cidade de São Paulo. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 16, n. 3, p. 499-532, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/4d7w6NVNw6VmJg4hwCmqNVH/>. Acesso em: 24 jun. 2026.

RECHTMAN, Raizel; BOCK, Ana Mercês Bahia. Formação do psicólogo para a realidade brasileira: identificando recursos para atuação profissional. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, DF, v. 35, e3551, 2019. DOI: 10.1590/0102.3772e3551. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ptp/a/rpn5FcNBLhqm55NQskLjymm/>. Acesso em: 9 jul. 2026.

ROTHER, Edna Terezinha. Revisão sistemática X revisão narrativa. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. v-vi, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/appe/a/z7zZ4Z4GwYV6FR7S9FHTByr/>. Acesso em: 12 jun. 2026.

SANTOS, Genário dos; COELHO, Maria Thereza Ávila Dantas; FERNANDES, Sérgio Augusto Franco. A produção científica sobre a interdisciplinaridade: uma revisão integrativa. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, e226532, 2020. DOI: 10.1590/0102-4698226532. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/RPXFmWkVYVTc3V9TXqWrWvR/>. Acesso em: 20 jun. 2026.

SEIXAS, Pablo de Sousa; COELHO-LIMA, Fellipe; FERNANDES, Sarah Ruth Ferreira; ANDRADE, Letícia Raboud Mascarenhas de; YAMAMOTO, Oswaldo Hajime. As políticas sociais nos fundamentos dos projetos pedagógicos dos cursos de Psicologia. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 437-446, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/xrxBFZ45CQC8Km83thZfBCj/>. Acesso em: 11 jul. 2026.

SEVERINO, Raquel Lázara Alves; MELO, Walter. Práxis na formação de psicólogos para atuação em saúde mental. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 56, p. 22-30, 2023. DOI: 10.23925/2175-3520.2023i56p22-30. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/57568>. Acesso em: 29 jul. 2026.

SILVA, Camila Daher; JURDI, Andrea Perosa Saigh. Saúde mental infantojuvenil e a escola: diálogos entre profissionais da educação e da saúde. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 46, n. 135, p. 1224-1237, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/d6yhrBJKm38WK59BsbhKp8Q/>. Acesso em: 23 jul. 2026.

SOUZA, Ligia Claudia. Estagiar em Psicologia Comunitária: o impacto da realidade social em acadêmicos de Psicologia. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 71, n. 3, p. 166-183, 2019. DOI: 10.36482/1809-5267.ARBP2019v71i3p.166-183. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1809-52672019000300013&script=sci_arttext. Acesso em: 6 jul. 2026.

TÃNO, Bruna Lidia; MATSUKURA, Thelma Simões. Intersetorialidade e cuidado em saúde mental: experiências dos CAPSij da Região Sudeste do Brasil. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 1, e290108, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/a/8pjwNXdHx7sn3Hh6bbGVWsK/>. Acesso em: 30 jul. 2026.

THIESEN, Juares da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 545-554, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/swDcnzst9SVpJvpX6tGYmFr/>. Acesso em: 15 jun. 2026.

ISBN: 978-6-58351-424-0



9 786583 514240