

Gestão & Educação

Vol. 6, No 8 Ago./2023

Gestão & Educação {acesso eletrônico} / Editora Instituto Educar Rede – vol. 6 n.8 {ago. 2023} - São Paulo: Faculdades Conectadas {Faconnect}, 2023.

131p: il, color.

Mensal

Modo de acesso: www.faconnect.com.br/revista. ISSN 2675-2891 (digital)

1. Educação. 2. Jogos educativos. 3. Brincadeiras. 4. Educação de crianças. 5. Ciências {ensino fundamental} – estudo e ensino. 6. Ecologia – estudo e ensino. 7. Educação – Brasil. 8. Políticas Públicas – Brasil. 9. Distribuição de renda. 10. Deficiência intelectual. 11. Educação inclusiva. 12. Brinquedos. 13. Aprendizagem. 14. Pacientes hospitalizados – educação. 15. Crianças doentes 'educação. 16. Crianças – assistência hospitalar. 17. Educação especial. 18. Jogos no ensino da matemática. 19. Matemática – estudo e ensino. 20. Ensino – história. 21. Educação de crianças – história. 22. Professores – formação. 23. Educação permanente. 24. Ensino a distância. 25. Métodos de estudo. 26. Pandemia. 27. Alfabetização. 28. Crianças – escrita. 29. Leitura – crianças. 30. Psicologia educacional. 31. Psicologia da aprendizagem. 32. Psicomotricidade. 33. Crianças – desenvolvimento. 34. Currículo- educação. 35. Ensino.

CDD 370

Catálogo: Maria Inês Meinberg Perecin CRB -8/5598

EDITORIAL

IMPACTOS DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO

A inteligência artificial (IA) tem demonstrado um enorme potencial para revolucionar diversos setores, e a educação não é exceção. Os impactos da IA na área educacional têm sido estudados e discutidos por especialistas e pesquisadores em todo o mundo.

Uma das principais maneiras pelas quais a IA está impactando a educação é a personalização do ensino. Com o uso da IA, é possível coletar e analisar grandes volumes de dados sobre o desempenho dos alunos, permitindo que os educadores identifiquem as necessidades individuais de cada estudante. Com base nessa análise, os sistemas de IA podem criar planos de ensino personalizados, adaptando o conteúdo e a forma como é apresentado para atender às necessidades específicas de cada aluno. Isso proporciona uma experiência de aprendizado mais eficiente e efetiva para cada estudante, maximizando seu potencial de desenvolvimento.

Um dos principais benefícios desse modelo é que ele permite uma maior aproximação entre o estudante e o conhecimento, tornando o processo de aprendizagem mais significativo e engajador. Além disso, o protagonismo do estudante contribui para a formação de cidadãos mais críticos, participativos e preparados para atuar na sociedade.

A IA também tem o potencial de ampliar o acesso à educação. Com o uso de plataformas de aprendizagem online baseadas em IA, é possível disponibilizar material educacional de alta qualidade para estudantes em qualquer lugar do mundo. Isso é especialmente importante em regiões remotas ou em países com poucos recursos educacionais, onde a IA pode ajudar a democratizar o acesso ao conhecimento.

Os impactos da IA na educação são vastos e promissores. A personalização do ensino, a identificação de problemas de aprendizado, a criação de assistentes virtuais e a ampliação do acesso à educação são apenas algumas das maneiras pelas quais a IA está transformando a forma como aprendemos. À medida que avançamos nessa área, é essencial buscar uma integração responsável e ética da IA na educação, garantindo que ela seja usada como uma ferramenta para potencializar o aprendizado e o desenvolvimento dos alunos.

Profa. Dra. Adriana Alves Farias

Editora-chefe - Revista GESTÃO & EDUCAÇÃO

Conselho Editorial

Prof. Ms. Eber da Cunha Mendes
Profª Adriana de Souza
Profª Alessandra Gonçalves
Prof. Ms. Alexandre Bernardo da Silva
Profª. Andrea Ramos Moreira
Profª Dra. Daniela Oliveira Albertin de Amorim
Profª. Debora Banhos
Profª Juliana Mota Fardini Gutierrez
Profª. Juliana Petrasso
Profª. Marina Oliveira Reis
Profª. Priscilla de Toledo Almeida
Prof. Dr. Rodrigo Leite da Silva

Editora-Chefe

Profª Dra. Adriana Alves Farias

Revisão e Normalização de Textos

Profª Dra. Daniela Oliveira Albertin de Amorim
Prof. Dr. Rodrigo Leite da Silva

Programação Visual e Diagramação

Eliana Duarte de Souza

Projeto Gráfico

Tayna Sousa

COPYRIGHT

Revista Gestão & Educação, Educar Rede
Volume 6, Número 08 (Agosto - SP)
ISSN 2675-2891 (Digital)
Site: <https://www.faconnect.com.br/revista>

Publicação Mensal e multidisciplinar vinculado a Editora Instituto Educar Rede. Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva dos autores e não expressam, necessariamente, a opinião do Conselho Editorial. É permitida a reprodução total ou parcial dos artigos desta revista, desde que citada a fonte.

Sumário

06 EDUCAÇÃO INFANTIL E O SEU DESENVOLVIMENTO NO BRINCAR

CRISLAINE MUNHOZ TAVARES

13 ATIVIDADE LÚDICA NAS AULAS DE CIÊNCIAS: DIFERENCIANDO A BIOLUMINESCÊNCIA DA LUZ EMITIDA A PARTIR DE CORRENTE ELÉTRICA

DANIELE PRADO DOS REIS

20 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO

ELI MARIA DOS SANTOS GIOVANETTI

27 A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E O SEU PROCESSO DE APRENDIZAGEM

ELISANGELA MENEZES

37 A IMPORTÂNCIA DO BRINQUEDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

JADER THOMÉ

46 ATENDIMENTO DO PEDAGOGO HOSPITALAR

LÍGIA FERNANDES ALEXANDRE DE ABREU
CAMPANÁRIO BARBOSA

54 ESTRATÉGIAS LÚDICAS NO ENSINO DA MATEMÁTICA PARA CRIANÇAS

LUCIANE UCHOA DO NASCIMENTO

64 HISTÓRIA DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

MÔNICA CRUZ TENÓRIO DOS SANTOS

71 A DIVERSIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR – EMPATIA E RESPEITO

MARTA APARECIDA DOS SANTOS

81 O PEDAGOGO E A EDUCAÇÃO CONTINUADA

NATÁLIA GONÇALVES MENDES

88 A EDUCAÇÃO PÓS-PANDEMIA COVID 19 – A RETOMADA DAS AULAS PRESENCIAIS GANHOS E PERDAS NA APRENDIZAGEM

POLIANE RAFAEL DA MOTA FREITAS

Sumário

**95 REFLEXÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO:
ABORDAGENS SIGNIFICATIVAS E
INTEGRADAS**

PRISCILA PUCCETTI RODRIGUES KYT

**103 A IMPORTÂNCIA DO PSICOPEDAGOGO NAS
INSTITUIÇÕES**

SCHEILE ANE ARAUJO DE ANDRADE DA PAZ

**111 PSICOMOTRICIDADE - JOGOS E
BRINCADEIRAS NA CULTURA DA INFÂNCIA**

TAINÃ BRASIL PANTAROTTO PELAT

121 CURRÍCULO, SABER E IDENTIDADE

WESLEY DA SILVA MARTINS

EDUCAÇÃO INFANTIL E O SEU DESENVOLVIMENTO NO BRINCAR

CRISLAINE MUNHOZ TAVARES

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Universidade Metodista de São Paulo (2010); Especialista em Pós-graduação Educação Infantil pela Faculdade Instituto Educacional Global ABC (2014); Pós-graduação Ludo pedagogia pela Faculdade Gennari e Peartree (FGP)(2022); Pós-graduação Arte de contar Histórias (2023); Professora de Educação Infantil (CEI) Prefeitura de São Paulo.



RESUMO

Nesta pesquisa foi realizado a reflexão de livros bibliográficos sobre o brincar e a importância do brincar e sua plenitude do seu desenvolvimento em todos os aspectos, oportunizando novos horizontes de descobertas, possibilitando o aprender brincando interagindo, permitindo e estimulando a curiosidade, confiança e autonomia da criança, ocasionando várias benfeitorias nos seus aspectos morais, intelectuais e físicos. O brincar representa uma expressão bem significativa que inclui a relação afetiva com todos em sua volta e conhecer o mundo as pessoas é um meio de construir conhecimento, e o professor como mediador da ação no processo de aprendizagem da criança. Portanto percebemos que o desenvolvimento no brincar e suas vivências é uma ferramenta importantíssima para o enriquecimento dos pensamentos e inteligências da criança. Quando a criança brinca ela estimula um nível elevado por meio da motivação da aprendizagem, uma ação sem impor a criança e sim que ela faça suas próprias descobertas e compreendendo suas hipóteses de maneira prazerosa.

PALAVRAS-CHAVE: Vivências; Aprendizagem; Brincadeiras; Brinquedos; Jogos.

INTRODUÇÃO

Ao longo do tempo na infância podemos perceber o desenvolvimento da criança ao brincar obtendo vários desafios nas suas vivências e no seu dia a dia.

Observar a criança por meio das emoções em todos os seus aspectos físico, mental e cognitivo, trazendo a possibilidade que a criança aprenda brincando através das interações, brinquedos e jogos. Neste trabalho será uma pesquisa e observação entre teoria docente e na prática e o cotidiano da criança.

A criança se expressa livremente de maneira espontânea nas suas brincadeiras ela é um ser pensante e assim nas suas descobertas, e indagações de conflitos ela questiona, argumenta e interagindo consegue trazer soluções a sua problemática de modo significativo para ela naquele momento, o educador nesse momento é um mediador das ações criadas pela criança.

A CRIANÇA SUA APRENDIZAGEM E DESCOBERTAS AO BRINCAR

Na infância o espaço social da criança, em geral, se reduz a pequenos grupos, como a casa dos familiares, e a escola que assumem uma importância significativa, pois é por meio delas que as lembranças da infância são construídas e estabelece laços da infância com a sociedade.

Na educação muito se pesquisou, pois sua preocupação maior é o ser humano e seu desenvolvimento.

Pensar no ser humano como um ser completo, em seu corpo, o meio em que vive meio e suas preferências, enfim suas relações vivências do seu cotidiano.

O importante é aprender que pensar diferente em vários aspectos e assuntos é significativo para o aprendizado da criança e aponta caminhos diferentes e por meio das brincadeiras facilita o entendimento de conflitos que possa surgir e as dificuldades durante este processo de aprendizagem.

A educação infantil divide-se em várias etapas, de acordo com a faixa etária da criança.

O brincar é um companheiro diário, por meio dele as crianças se conhecem e se expressam melhor, adquirindo conhecimentos e conhecendo limites.

Através das emoções aos poucos as crianças vão representando e interagindo com outras crianças se socializando e evoluindo na sua estruturação, trazendo a evolução mental da criança, as atividades lúdicas em seu desenvolvimento não só dão prazer, mas contribui para o sujeito viver e conviver em sociedade, estimulando o indivíduo a buscar soluções do cotidiano.

O desenvolvimento da criança ocorre quando participa ativamente, das brincadeiras, dos brinquedos e das regras do jogo, assim tendo a possibilidade de investigar, ou seja, propondo soluções para resolvê-los.

É de extrema importância que o professor também participe e interage propondo desafios em busca de uma solução e de uma participação coletiva, assim, o papel do educador será de mediador e não delimitará as ações da criança.

O educador tem o seu conhecimento teórico, prático e a capacidade de observação, sendo parceiro no processo das descobertas e experiências das crianças.

O papel do professor nesse processo é considerado muito importante concretiza a oportunidade de oferecer materiais, e participa nas brincadeiras mediando na construção do conhecimento da criança e ajudando-a a orientar a sua construção do processo da aprendizagem do aluno para

contribuir na construção de seu conhecimento, porém não bastam apenas ações é preciso motivar o aluno a se interessar aprender é muito mais do que memorizar fatos ou informações, é pensar descobrir hipóteses, aprendendo a ser um construtor de sua própria aprendizagem obtendo significados ao decorrer do ensino-aprendizagem.

Para que a estratégia didática seja eficaz através do lúdico é preciso planejar as situações, observando e percebendo uma aprendizagem em que haja conhecimento e atitude criando possibilidades de intencionalidade educativa, a fim de que objetivos sejam alcançados.

A criança estimulada com objetos tem a oportunidade de criar e inventar novas funções e utilidades com a capacidade de criação e construção através de pedaços de papel, caixas vazias, barbante, panos, giz de cera.

Por outro lado, devemos ter cuidado na desvalorização do brincar espontâneo da criança em favor do conhecimento estruturado, ignorando as diversidades e dimensões nas brincadeiras e o jogo como forma de estimular a atividade da criança.

Ao brincar a criança desenvolve a expressão corporal, gestos e postura e estabelece uma relação entre o corpo e a mente.

O importante é aprender que pensar diferente em vários aspectos e assuntos é significativo para o aprendizado da criança e aponta caminhos diferentes e por meio das brincadeiras facilita o entendimento de conflitos que possa surgir e as dificuldades durante este processo de aprendizagem.

Através das emoções aos poucos as crianças vão representando e interagindo com outras crianças se socializando e evoluindo na sua estruturação.

A educação infantil divide-se em várias etapas, de acordo com a faixa etária da criança.

O brincar e o lúdico é um companheiro diário, por meio dele as crianças se conhecem e se expressam melhor, adquirindo conhecimentos e conhecendo limites.

O adulto ao brincar com a criança consegue elevar o seu nível de interesse, enriquecendo e contribuindo e esclarecendo dúvidas que possa ocorrer durante as brincadeiras.

O surgimento do brinquedo e a sua ação de descobrir o ambiente físico, e o objeto aparece na vida da criança na pré-escola, brincando através das atividades lúdicas a criança interage e brinca com outras crianças se socializando e compreendendo o mundo em que vive.

Por meio do brinquedo a criança manipula os objetos que as rodeiam e se inserem no mundo em que vive, trazendo mais possibilidades de entendimento.

Podemos observar que a criança interage, brinca e explora em todos os sentidos, assim os objetos e os brinquedos quando proporcionados à criança representam desafios, interesses, pois entra no mundo do faz de conta e da imaginação, reinventa, compara, cria, ampliando a coordenação motora e a psíquica no seu processo de aprendizagem.

A criança quando brinca obtém uma aprendizagem significativa, assim podemos complementar que ela se direciona para a descoberta, e experimenta várias situações, entre elas o fazer comidinha, o cuidar das bonecas.

O brincar é o meio de expressão e crescimento da criança nesse contexto ela interage independente da época, classe social e outros fatores.

Segundo Leontiev (1998a, 1998b), o brinquedo surge na criança no início da vida pré-escolar, surgindo assim a necessidade de agir e não apenas com os objetos que fazem parte de seu ambiente físico e seu cotidiano que são acessíveis a ela, mas com objetos a que ela ainda não tem acesso, e que são objetos pertencentes ao mundo dos adultos. Sendo assim, durante a atividade lúdica a criança brinca, e interage com outras crianças e vai compreendendo o mundo em que vive, sobretudo no brinquedo em que a criança supera os limites e manipula os objetos que as cercam e se insere num mundo mais amplo.

“O brinquedo é a atividade principal da criança, aquela em conexão com a qual ocorrem as mais significativas mudanças no desenvolvimento psíquico do sujeito e na qual se desenvolvem os processos psicológicos que preparam o caminho da transição da criança em direção a um novo e mais elevado nível de desenvolvimento”. (LEONTIEV, 1998b pg103. 117).

A importância do brinquedo acontece através da investigação e a capacidade de instigar a imaginação infantil, e por meio da pedagogia nos leva a esse parâmetro do mundo lúdico.

O brinquedo é fundamental para que sejam alcançadas a atuação e a concentração nas brincadeiras e possibilita que a criança crie formas mais resumidas e simplificadas, e brincando a criança se desenvolve.

Ao ver o brinquedo, desperta na criança à curiosidade de reconhecer umas coisas, descobrir outras, experimentar, reinventar, comparar e criar.

Suas habilidades se desenvolvem e sua imaginação, enriquecendo seu mundo interior, participando do mundo ao seu redor.

Percebemos que os estudos de Vygotsky, contribuiu para a construção de conhecimentos durante o desenvolvimento infantil e com essas noções o brinquedo torna-se o brincar uma necessidade desenvolvendo a aprendizagem, assim satisfazendo os seus interesses e desejos, a criança traz em cada fase maturação e avanços ao longo do tempo.

Nesta concepção o brincar possibilita novos rumos conceitos e fronteiras, modificando-se para atender às novas necessidades que vão surgindo perante esse processo da criança.

O crescimento da criança vem por meio do brinquedo, libera o seu pensamento ligado a estímulos, assim as crianças conseguem imaginar uma situação, desligando-se do mundo material, e o concreto do qual tem a desenvolver a capacidade de se desprender do real significado do objeto, como por exemplo, (um cabo de vassoura, podendo imaginá-lo como um animal o cavalo). Nesse momento, o cabo de vassoura vai além e passa a ter outro sentido, indo além do seu aspecto e significado concreto.

As brincadeiras e os brinquedos são excelentes oportunidades para nutrir a linguagem verbal

e se torne mais fluente e que haja maior interesse pelo conhecimento de palavras novas.

As diversas variedades e situações que o brinquedo possibilita ampliar e favorecer aquisição de novos conceitos na sociedade e no mundo ao seu redor.

Nas atividades lúdicas o brinquedo é um instrumento que deve ser usado na recreação e nas brincadeiras, pois qualquer objeto pode ser um brinquedo, inclusive o próprio corpo.

A criança usa a sua imaginação para transformar qualquer objeto em brinquedo (brinquedo simbólico, fantasias e o faz de conta).

A repressão e a falta de liberdade atribuem a um ato negativo, no conceito aos estímulos nas atividades espontâneas sua característica é fundamental para a criança o seu desenvolvimento e o crescimento de conhecimentos, assim ela percebe que o jogo é um instrumento de ensino e aprendizagem, no qual é possível trabalhar com ampla diversidade.

É por meio das brincadeiras que a criança internaliza o seu discurso externo, construindo o seu próprio pensamento.

Uma bola, por exemplo, sugere um pouco de exercício, um ursinho de pelúcia pode ser um grande amigo, enfim, os brinquedos servem de intermediários para que a criança consiga integrar-se melhor na sociedade e o mundo em que vive.

Percebemos que na infância é tempo de brincar, porém para o adulto, as brincadeiras e o jogo são atividades na hora do lazer ou diversão, um passatempo, mas para as crianças consiste em algo sério, e possibilita a criar e descobrir imaginando sobre si e ao mundo em que vive.

Assim devemos dar importância do jogo na vida da criança, pois essa atividade poderá ser construída de forma em que a criança terá contato com a cultura e o social.

Segundo o autor Vygotsky, afirma:

“A criança aprende muito ao brincar. O que aparentemente ela faz apenas para distrair-se ou gastar energia é na realidade uma importante ferramenta para o seu desenvolvimento cognitivo, emocional, social, psicológico”. (1979, p.45).

Nos jogos, as crianças têm a possibilidade de reproduzirem diversas situações de suas vivências e seu cotidiano, através do faz de conta e a imaginação e sua criatividade.

Observamos então, que essa representação do cotidiano se dá por meio de combinação entre experiências passadas e novas possibilidades que surgem de interpretação e representação do real, de acordo com suas afeições, necessidades, desejos e interesses. São oportunidades fundamentais para as atividades do seu humano no mundo em que vive.

Notamos que na infância é tempo de brincar, porém para o adulto, as brincadeiras e o jogo são atividades na hora do lazer ou diversão, um passatempo, mas para as crianças consiste em algo sério, e possibilita a criar e descobrir imaginando sobre si e ao mundo em que vive.

Assim devemos dar importância do jogo na vida da criança, pois essa atividade poderá ser construída de forma em que a criança terá contato com a cultura e o social.

Brincar é sinônimo de aprender, pois através dos jogos e das brincadeiras as crianças aprendem brincando, a pensar e raciocinar desenvolvendo assim o pensamento, compreendendo o seu meio e desenvolvendo habilidades, criatividade e conhecimentos.

Na brincadeira o resultado do processo de aprendizagem depende de uma ação educacional, através dos jogos e as brincadeiras podemos considerar com uma metodologia curricular, pois permite que a criança tenha a concepção da realidade concreta em seu redor, assim é preciso que o professor deva fazer parte desse processo como mediador desses conhecimentos em que a brincadeira e os jogos sejam uma forma de ensino com alegria e prazerosa.

Nos espaços da escola o lúdico, o jogo e a brincadeira podem ser construídos algo real, torna-se um grande desafio, pois a educação formal inibe a expressão de liberdade e a criatividade.

Portanto, o brincar é uma oportunidade de observação que auxilia o professor a conhecer melhor os seus alunos expressem suas emoções ajudando a superar seus limites.

Nessa integração favorece a superação de vários significados como, por exemplo, o desenvolvimento da solidariedade e a empatia, egocentrismo, compartilhamento de jogos e brinquedos, trazendo novos rumos compartilhando pensamentos críticos e participativos expressando seus sentimentos e desejos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criança aprende a partir de suas vivências e brincando conforme os autores observaram e durante a pesquisa realizada.

O brincar se torna um recurso facilitador e uma ferramenta para novas descobertas de diferentes formas que beneficia a sua aprendizagem e desenvolvimento.

A partir das interações construídas com a socialização e seu cotidiano em uma perspectiva de experimentar novos caminhos e oportunidades auxiliando assim, nos seus avanços afetivos, cognitivos, emocionais e nas habilidades psicomotores.

Na infância além da interação, o brinquedo e o jogo foram notados que na brincadeira a criança desenvolve a linguagem e várias linguagens habilidades, de modo a introduzir novas descobertas do mundo proporcionando que elas possam por meio de se expressar e da curiosidade e criatividade possa investigar e solucionar hipóteses nas suas ações nas brincadeiras de maneira lúdica.

A criança estimulada com objetos tem a oportunidade de criar e inventar novas funções e utilidades com a capacidade de criação e construção através de pedaços de papel, caixas vazias, barbante, panos, giz de cera.

Portanto o professor será um importante elo como mediador em que oferecendo os mais diversos materiais, jogos e ambientes prazerosos como brinquedos para a interação e brincadeiras das crianças, elas avancem no seu processo, permitindo-as compartilhar as suas formas de pensar, cultura e vivências, explorando os mais diversificados espaços em que vive.

REFERÊNCIAS

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

VIGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1988. p. 103-117.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins VYGOTSKY Fontes, 1998.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

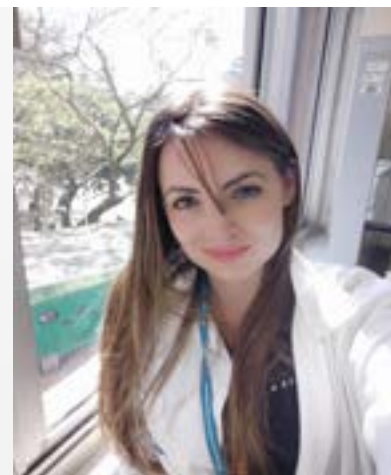
KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1999.

ATIVIDADE LÚDICA NAS AULAS DE CIÊNCIAS: DIFERENCIANDO A BIOLUMINESCÊNCIA DA LUZ EMITIDA A PARTIR DE CORRENTE ELÉTRICA

DANIELE PRADO DOS REIS

Graduação em Licenciatura Plena em Ciências pela Universidade Federal de São Paulo (2014); Especialista em Ciências pela Universidade Federal de São Paulo (2017); Professora de Ensino Fundamental II - Ciências - na EMEF Ibrahim Nobre.



RESUMO

Este artigo tem o objetivo de compartilhar a elaboração e desenvolvimento de uma sequência de aulas de ciências na escola básica com a temática “bioluminescência e a emissão de luz por corrente elétrica”. A proposta contempla diversas atividades, dentre as mesmas realizou-se uma atividade lúdica, que possibilitou o entendimento de como funciona um circuito elétrico. O desenvolvimento da atividade ocorreu em uma escola da cidade de São Paulo nos 6º anos do Ensino Fundamental durante aulas de ciências do 2º bimestre. Inicialmente, em sala de aula os alunos assistiram ao filme “Vida de Inseto”, o filme foi minuciosamente assistido e foram anotados os aspectos morfológicos, biológicos e comportamentais dos animais abordados na obra. Um dos personagens era o vagalume e o efeito da bioluminescência era representado por lâmpadas no filme. A sala se interessou pelo personagem e questionou se realmente os vagalumes possuíam lâmpadas em seu corpo. Para explicar a diferença entre a bioluminescência do vaga-lume e o funcionamento de uma lâmpada, estudamos as noções de circuito elétrico a partir do acendimento de um LED. Para cada grupo foi entregue um conjunto de bateria de lítio do tipo moeda de 3 volts e um LED difuso de 5mm. Após o acendimento do LED foi discutida a ideia de circuito elétrico, explicando as diferenças entre o mecanismo da emissão de luz pelo LED da bioluminescência dos vagalumes.

PALAVRAS-CHAVE: Circuito elétrico; Atividade lúdica; Bioluminescência; Ecologia.

A SEQUÊNCIA DE ATIVIDADE TEMÁTICA

A proposta dessa aula contempla diferentes atividades, como o estudo de um filme e a elaboração de uma atividade lúdica. O lúdico possibilita ao aluno da escola básica, a compreensão do processo de elaboração desse conhecimento, com seus avanços, erros e conflitos. Para Coelho & Da-Silva, no campo da didática de ciências, as exhibições de filmes como recurso pedagógico em

ambiente escolar vem se tornando cada vez mais popular, seja por prender a atenção do aluno e facilitar a didática (COELHO & DA-SILVA, 2015).

O filme escolhido relaciona ao conceito de ecologia que faz parte do conteúdo programático do 6º ano em Ciências da Natureza disponibilizado pela prefeitura de São Paulo.

O FILME: “VIDA DE INSETO”

“Vida de Inseto” (A Bug's Life, no original) é um filme de animação estadunidense, produzido pela Pixar em 1998 e distribuído pela Walt Disney Pictures.

Resumidamente, o filme conta a história de uma formiga, o protagonista Flick, que tenta libertar seu formigueiro do controle tirânico exercido por um bando de gafanhotos, comandado pelo perverso Hopper. Durante a aventura vários personagens ajudam Flick a combater os gafanhotos, entre os personagens estão joaninha, aranha, lagarta, vagalume, entre outros. Na figura 1 podemos observar a capa de VHS do filme.

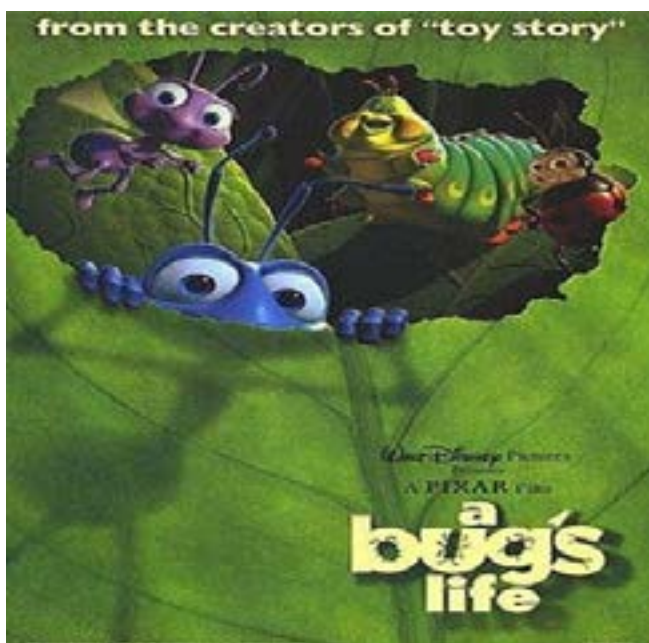


Figura 1: Capa do filme vida de insetos

O vagalume chamou a atenção dos estudantes pois no filme ele aparece com uma lâmpada no final do seu abdômen. Os alunos questionaram se os vagalumes realmente possuíam uma lâmpada acoplada em seu corpo e se esse era o motivo dos vagalumes brilharem no período noturno. A partir desses questionamentos, surgiu-se a ideia de explicar a diferença entre um circuito elétrico com emissão de luz, da bioluminescência emitida pelos vagalumes.

Na elaboração dessa sequência temática foi levado em consideração que o vagalume seria o fio condutor para o aprendizado dos conceitos científicos presentes entre as diferenças entre a “bioluminescência e um circuito elétrico para emissão de luz”.

Os conteúdos programáticos presentes nos currículos das séries do ensino fundamental II

estão relacionados com a ecologia e o estudo dos animais e os conceitos iniciais de eletricidade.

Porém, conceitos de eletricidade são extremamente abstratos para os estudantes, desta forma, considerou-se importante fazer um experimento lúdico para que os alunos entendessem estes conteúdos e para que eles pudessem se familiarizar com alguns conceitos matemáticos e físicos, além de posteriormente associá-los a outros conteúdos, como: corrente elétrica, polaridade, entre outros.

A elaboração desta sequência de aulas chamada de “Vagalumes: a diferença entre bioluminescência e a luz a partir de uma corrente elétrica” objetivou auxiliar os estudantes na diferença na relação destes conceitos.

A sequência de aulas foi elaborada com os seguintes objetivos:

- Introduzir a ideia de ecologia a partir da exibição do filme “vida de insetos”;
- Compreender o que é bioluminescência presente no vagalume, personagem encontrado no filme.
- Compreender o que é a emissão de luz a partir de uma corrente elétrica, relacionando as lâmpadas conectados ao corpo dos vagalumes demonstrados no filme.
- Compreender a diferença entre bioluminescência e a luz produzida por uma corrente elétrica.

Essa sequência foi planejada com o objetivo de possibilitar aos alunos o aprendizado de importantes conceitos, como também entender a diferença dos conceitos fictícios dos reais presentes no filme.

ATIVIDADE LÚDICA E A DIFERENÇA ENTRE BIOLUMINESCÊNCIA E A LUZ A PARTIR DE UMA CORRENTE ELÉTRICA

As atividades lúdicas podem ser compreendidas como instrumentos motivadores para o ensino de ciências, na qual o realizar atividades que envolvem o brincar, o experimentar atraem os alunos contribuindo para socialização em grupo, além de possuir duas funções, a lúdica e a educativa. A função lúdica relaciona a diversão e o prazer proporcionados pela atividade, e a educativa inclui a apreensão de conhecimentos (CUNHA e SILVA, 2012).

Segundo Oliveira e Soares (2005), as atividades lúdicas são importantes na escola:

O uso do lúdico para ensinar diversos conceitos em sala de aula – tais como charadas, quebra-cabeças, problemas diversos, jogos e simuladores, entre outros – pode ser uma maneira de despertar esse interesse intrínseco ao ser humano e, por consequência, motivá-lo para que busque soluções e alternativas que resolvam e expliquem as atividades lúdicas propostas. Relacionando-se aprendizagem, interesse e os aspectos lúdicos, pode-se dizer que o ludismo permanece com o ser humano até mesmo na fase adulta, mudando-se, logicamente, os tipos de brinquedo e os tipos de brincadeira. Para Chateau (1984), a aprendizagem que decorre do ato de brincar é evidente, sendo muito claro para o autor que o jogo não exercita apenas os músculos, mas a inteligência (OLIVEIRA e SOARES, p.20, 2005).

Os vagalumes emitem bioluminescência por diferentes partes do corpo com finalidade de reprodução e defesa.

Os vagalumes são coleópteros bioluminescentes pertencentes a três principais famílias da superfamília Elateroidea: Lampyridae (vaga-lumes), Phengodidae (trenzinhos) e Elateridae (vaga-lumes tec-tec). A bioluminescência nestas espécies é emitida por diferentes partes do corpo, na forma de diferentes padrões de sinalização e cores, para finalidades principalmente de reprodução e defesa (Lloyd 1983). Em vagalumes lampirídeos, machos e fêmeas se comunicam por padrões de sinalização característicos de cada espécie. Elaterídeos e fengodídeos também podem utilizar a luminescência para reprodução embora os detalhes de sua comunicação ainda sejam pouco conhecidos, podendo utilizar a luminescência para fins de defesa. (Rocha, et al., 2010).

O fenômeno da Bioluminescência, é descrita como o *“processo de emissão de luz fria e visível por organismos vivos com função de comunicação biológica”* (VIVIANI e BECHARA, 2008, p. 24).

De acordo com Carvalho et. al. (1998) a bioluminescência é um fenômeno que pode ser definido como a emissão de luz decorrente de reações catalisadas por enzimas que possuem um auto rendimento quântico, sendo que, este fenômeno está presente desde seres bem simples, como os unicelulares até os mais complexos, presentes em alguns filos do reino animal. A bioluminescência é caracterizada como um processo de emissão de luz fria e visível por alguns organismos cuja função relaciona-se desde a comunicação biológica a sobrevivência. A bioluminescência pode ser vista principalmente no ambiente marinho. Os organismos mais comuns são bactérias, algas, celenteradas (entre os quais está a água-viva) e peixes, embora também ocorra no ambiente terrestre como em vagalumes e fungos (MELO, 2020).

Já a emissão de luz por corrente elétrica tem um mecanismo completamente diferente e precisa de uma bateria ou fonte para que ocorra. A emissão de luz neste contexto corresponde ao conceito de corrente elétrica. O tópico corrente elétrica é um dos assuntos que mais causa dúvidas aos alunos no que se refere ao domínio da eletricidade. A corrente elétrica pode ser definida como o movimento de cargas elétricas. Um fio condutor conectado a um LED (diodos emissores de luz) sem ligação com uma bateria ou uma fonte de tensão não possui uma corrente, logo, não é capaz de emitir luz. Isto porque não existem forças atuando sobre os elétrons de condução do condutor. Porém, ao introduzir uma bateria ou fonte, o condutor não permanece mais sob um mesmo potencial. Campos elétricos em seu interior exercem forças sobre os elétrons de condução estabelecendo uma corrente e esta corrente é capaz de acender o LED.

Diante da tentativa de separar o fictício presente no filme “a lâmpada conectada ao corpo do personagem vaga-lume” e o efeito da bioluminescência, foi incluída ludicidade para separar as ideias em conceitos de bioluminescência e corrente elétrica.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

A atividade lúdica foi desenvolvida em uma escola da região do Butantã da cidade de São Paulo com alunos dos 6º anos do EF.

Para os alunos assistiram inicialmente ao filme “vida de insetos” e para ilustrar o personagem

vagalume que continha uma lâmpada no final de seu abdômen (figura 2).



Figura 2: Os vagalumes. Fonte: Disney®, Google Imagens

Para iniciarmos a atividade lúdica foi entregue um conjunto com bateria de lítio, do tipo moeda de 3 Volts e um Led de 5mm.

Com o recebimento do kit, os alunos deveriam elaborar hipóteses de como fariam para acender o LED e porque só uma forma de encaixe na bateria era possível para que a luz fosse emitida.

Após o acendimento dos LEDS (Figura 3), foram apresentadas as ideias de corrente elétrica e a diferença da bioluminescência, para que os alunos pudessem entender a diferença do fictício presente no filme, da realidade dos vagalumes.



Figura 3: Os desenhos dos vagalumes com o acendimento do LED em ambiente escuro. Fonte: Própria.

O LED foi acoplado no desenho impresso em folha de sulfite de um vagalume. Os estudantes pintaram o desenho de acordo com suas preferências de cores. Os alunos ficaram encantados com a luminosidade emitida pelo LED. A atividade foi bem recebida por todos os estudantes, com gritos de felicidade e auforia no momento em que a luz da sala de aula foi apagada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observou-se que a atividade permitiu aos alunos mudarem ideias errôneas sobre a bioluminescência dos vagalumes relacionados a luz de um circuito elétrico, e também permitiu que os estudantes conhecessem a importância de ter noções de eletricidade e o mecanismo de bioluminescência presente nos animais.

Acreditamos, que atividade lúdica, desenvolvida nessa sequência de aula com a temática: vagalumes: a diferença entre bioluminescência e a luz a partir de uma corrente elétrica pode proporcionar um maior interesse pela ciência nos estudantes.

REFERÊNCIAS

Carvalho, A. A., Souza, J. M. D., Ventura, D. S. F., Viviani, V. R., & Bechara, E. J. H. **Comparação entre sensibilidade espectral e espectro de bioluminescência em duas espécies de elaterídeos e uma espécie de phengodídeo**. Resumos, 1998.

COELHO, L.B.N. & DA-SILVA, E.R. 2015. **Análise de “Minúsculos: o Filme” à luz da biologia animal**. In: CASSAB, M.; ANDRADE, G.T.B.; OLIVEIRA, H.R. & VILARDI, L.G.A. (eds.). **Anais do Encontro Regional de Ensino de Biologia – Regional 4**. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

CUNHA, Gabriela Lopes da; SILVA, Liliane Faria da. **Lúdico como recurso para o cuidado de enfermagem pediátrica na punção venosa**. 2012.

MELO, Atila Albuquerque Costa de. **Bioluminescência, uma transposição didática**. 2020.

OLIVEIRA, Alessandro Silva de; SOARES, Márlon Hernert Flora Barbosa. **Júri químico: uma atividade lúdica para discutir conceitos químicos**. Química Nova na Escola, São Paulo, v. 21, p. 18-24, maio 2005.

ROCHA, M. Y., Viviani, V. R., & Hagen, O. **Fauna de besouros bioluminescentes (Coleoptera: Elateroidea: Lampyridae; Phengodidae, Elateridae)** nos municípios de Campinas, Sorocaba-Votorantim e Rio Claro-Limeira (SP, Brasil): biodiversidade e influência da urbanização. Biota Neotropica, 10(2), 103-116, 2010.

VIVIANI, Vadim R.; BECHARA, Etelvino JH. **Um prêmio Nobel por uma proteína brilhante**. Química Nova na Escola, São Paulo, n. 30, p. 24-26, 2008

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO

ELI MARIA DOS SANTOS GIOVANETTI

Graduação em Letras pela Faculdade de Ciências Humanas do Sul Paulista (1994); Pedagogia; Complementação em Pedagogia; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Itararé (1996); Especialista em Gestão Educacional pela Universidade de Campinas (UNICAMP) (2007); Professora de Ensino Fundamental- Educação de Jovens e Adultos - na EMEF. Padre Leonel Franca.



RESUMO

O presente artigo tem por objetivo apresentar uma contextualização da importância das políticas públicas na garantia da qualidade do ensino escolar na educação básica brasileira. Neste contexto, compreender o conceito de qualidade se tornou uma das principais tarefas dos órgãos federais, estaduais e municipais para que possam configurar de forma adequada as diretrizes e as metas estabelecidas pelo PNE (Lei 13005/2014), e assim promover uma educação efetiva. Pensar que desde que foi instituído o Plano Nacional de Educação, muito se foi discutido em termos políticos sobre seu desenvolvimento em função do confronto existente entre as propostas oriundas de movimentos sociais e as políticas públicas instituídas pelos governos sucessivos. Com isso, muito se discutiu a respeito de qualidade da ação de educar, tanto pensando em termos humanistas (considerando os direitos humanos) visando garantir à cidadania dos educandos e seu direito a autonomia em seu aprendizado, como em termos técnicos, os quais têm por objetivo preparar o estudante para assumir sua função social como consumidores e produtores para o mercado de trabalho. Levando em consideração um dos parâmetros mais importantes na sociedade brasileira atualmente que é o fator socioeconômico, pode-se entender o que influencia os rumos tomados pela educação básica, já que as discrepâncias econômicas e as condições de vida dos educandos interferem de forma direta na maneira como se comportam frente à educação e ao grau de importância que entregam na área.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas públicas; Direitos Humanos; Desigualdade; Educação; Parâmetros.

INTRODUÇÃO

Desenvolvendo a temática política na educação, tem-se como preceito de uma educação democrática, o direito a autonomia do educando no seu processo de aprendizagem. O grupo de características que compõe a nova configuração da sociedade, bem como as suas consequências

aplicadas estão bem longe de resultar em sentimentos mais humanizados e mensagens mais positivas e emancipatórias (FIGAS, 2016).

Não deixando de citar que dentre todos os parâmetros que rodeiam a educação brasileira, o parâmetro socioeconômico é que assume no contexto brasileiro uma importância significativa nos rumos que tomou a educação básica nos anos pós-constituição de 1988 e mais fortemente nos últimos anos devido às grandes discrepâncias que gerou a pandemia na vida da população de forma geral.

O processo vivenciado durante a pandemia do novo coronavírus acentuou ainda mais as desigualdades econômicas e sociais que já existem no país desde que instaurada a Constituição de 1988. Segundo Castro de Araújo e Machado (2020), as pessoas de média e baixa renda que não tiveram condições de se isolar adequadamente e permanecer em casa, tiveram de se expor à contaminação pelo vírus e foram as classes mais afetadas pelas mortes, fato este que gerou muito impactos nas vidas de seus entes e das comunidades as quais pertenciam.

Isso justifica a afirmativa de que os impactos socioeconômicos na área da educação são responsáveis pelas maiores defasagens que apresentam os educandos, pois além da dificuldade de acesso que as dificuldades financeiras causam, ainda ocorre a falta de importância que é atribuída ao processo educativo nas margens da sociedade. Em virtude disso, este estudo apresentará como as políticas públicas influenciam de forma positiva o processo de acesso, permanência e melhoria da qualidade de educação para todos no Brasil.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E SEUS IMPACTOS

Desde a primeira versão que se tem disponível do Plano Nacional de Educação (Lei 10172/2001) já é possível perceber o compromisso da União, dos estados, do DF e dos municípios com a garantia do direito a aprendizagem. Instituído com 295 metas em primeira instância, o primeiro PNE brasileiro se preocupou em ordem global com garantia de acesso, permanência, desenvolvimento e qualidade do ensino de forma bem específica, no entanto, compreendeu-se com esta primeira versão que 295 metas são muitas para seu período de execução (10 anos), e que se quisessem que fossem efetivos e verdadeiramente significativos os processos de ensino-aprendizagem dos educandos, deveriam diminuir a quantidade de metas, e adaptar os objetivos em comum para promoção de uma verdadeira qualidade no ensino.

Já com a publicação do segundo Plano Nacional de Educação (Lei 13005/2014) foi possível perceber por meio de suas dez diretrizes, vinte metas e mais de duzentas estratégias de execução que por mais sintetizada que tivesse sido esta Lei, sua estrutura apresentava-se mais qualificada para a gestão do processo educacional dentro do contexto que vive a sociedade brasileira atualmente, e com isso, nota-se uma melhoria na condução das políticas públicas nacionais que tratam da educação, já que torna-se possível aderir a todas as metas estabelecidas, por meio de suas estratégias vinculadas para execução.

Dentre as 10 diretrizes pode-se perceber que desde a erradicação do analfabetismo, e a uni-

versalização do acesso à educação (diretrizes 1 e 2), até a valorização do profissional da educação e promoção do respeito aos direitos humanos, diversidade e a sustentabilidade ambiental (diretrizes 9 e 10), o PNE caminha em uma rota certa garantindo em cada uma das fases e ambientes educacionais que os processos sejam instalados, monitorados, avaliados e melhorados a fim de garantir que a educação seja efetiva em todos os aspectos que a constituem. Por meio desta organização, pode-se também estabelecer um percurso de ação mais organizado e efetivo, garantindo assim a qualidade do processo também.

Estabelecendo também os órgãos responsáveis pelo gerenciamento de cada uma das etapas e modalidades educacionais, o Plano Nacional de Educação enquanto política pública se faz muito eficiente no auxílio às instituições de ensino para que estas possam assegurar e promover os direitos dos educandos de forma igual, cultivando um ambiente agradável de aprendizagem por meio do qual o estudante pode exercer seus direitos democráticos de autonomia e protagonismo, diminuindo as desigualdades provenientes do seu meio sociocultural.

Estabelecendo os órgãos responsáveis por monitorar e mobilizar meios de garantia da efetividade dessas metas, como é o caso do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas), o PNE ainda complementa as ações acima citadas com a visão global de sua influência real sobre as instituições de ensino e o quanto isso influencia na qualidade do processo educacional.

Deixando explicitamente citado desde o início de sua publicação, e repetindo em vários pontos da Lei (como por exemplo, no artigo 7º), esta Lei fomenta a ideia de que o conceito de corresponsabilidade no processo educativo é de suma importância, já que atribui um regime de colaboração da união para desenvolvimento efetivo de seus aspectos fundamentais, atribuindo a cada autarquia seus respectivos deveres frente ao processo. A questão que muito se discute sobre a corresponsabilidade no processo educativo jamais pode ser deixada de lado, já que o saber é construído em conjunto em todas as instâncias.

Suas vinte metas, de forma simplificada podem ser agrupadas em setores, garantindo máxima eficiência de todo processo de ensino aprendizagem. Como por exemplo, o agrupamento realizado por Freitas na página 8 (2023):

As seis primeiras metas tratam do acesso ao ensino, ampliação e continuidade do atendimento escolar e oportunidades de escolarização em vários níveis, com o objetivo de incluir todos, isto é, minorias ou desfavorecidos de todo o tipo (econômico intelectual etc.).

Dispostas dessa forma há maior facilidade no controle e gestão democrática do cumprimento dessas metas, fazendo com que sua efetividade seja demonstrada de forma explícita pelo próprio processo, e isso gera impactos diretos na rapidez com que se resolvem possíveis problemas que podem surgir tornando a eficiência do processo seu ponto chave.

IMPORTÂNCIA DA BNCC NO PROCESSO DE CONTINUIDADE DO PNE

Mais especificamente adentrando os níveis pedagógicos, tem-se como documento normativo mais importante em termos nacionais a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), esta é responsável por definir um conjunto de habilidades essenciais necessárias a todos os educandos da educa-

ção básica, que devem ser desenvolvidas ao longo de todas as etapas e modalidades de educação. É importante salientar que a educação brasileira se dispõe em dois níveis: educação básica e educação superior.

Dentro do nível da educação básica (que é o foco da BNCC), temos dispostas três etapas e seis modalidades, sendo elas: educação infantil (contempla bebês e crianças de 0 a 5 anos e 11 meses); ensino fundamental (contempla crianças dos 6 aos 14 anos); e ensino médio (contempla jovens dos 15 aos 17 anos), e das modalidades: educação do campo; educação especial/ inclusiva; educação indígena; educação de jovens e adultos; educação profissional, educação quilombola. Todas as etapas e níveis são contemplados por competências e habilidades que devem ser desenvolvidas por todos os estudantes, visando garantia da igualdade e da integralidade do ensino.

Sabe-se que a Base Nacional Comum Curricular tem fundamentação nas diretrizes curriculares nacionais contidas no PNE, e com isso integra as políticas de educação básica, contribuindo para o alinhamento de outras políticas públicas e ações que podem vir a ser tomadas, em âmbito federal, estadual, municipal referente a professores e estudantes. Apresenta como objetivo principal ser balizadora da qualidade de educação nacional, por meio de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento que seja acessível por igual a todos os educandos.

Está normativa começou a ser discutida em meados de 2015, contando com mais de 12 milhões de participações populares de todos os estados e do distrito federal, sendo que metade destas participações são provenientes de cerca de 45 mil instituições de ensino, segundo Schwambach (2023), tornando-se a versão de documento educacional mais democrática até o momento. Já em 2016, em sua segunda versão, passou por diversos estados brasileiros, consultando cerca de nove mil pessoas pertencentes ao cenário educacional, entre professores, estudantes e comunidade. Mas somente sua terceira versão, que data de abril de 2017 foi finalizada e publicada no mês de dezembro do mesmo ano, passando a valer em todo território nacional.

Dentre as contribuições da BNCC em um cenário nacional, pode-se citar o fato de que ela potencializa as políticas públicas educacionais, que se somadas ajudam a reduzir a desigualdade garantindo o direito à aprendizagem como efetivo. É um documento mais completo ainda do que as próprias diretrizes do PNE, já que impacta diretamente na elaboração dos currículos locais, formação inicial e continuada de profissionais da educação, no material didático constituído e elaborado minuciosamente, nas avaliações e no apoio pedagógico aos educandos. Além de todos os pontos acima citados, ela ainda deverá ser norteadora na formulação de novos currículos dos sistemas e redes escolares em todo o país. De forma geral, garante a totalidade do ensino de qualidade.

AVALIAÇÕES NACIONAIS E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A ESCOLA

As avaliações de aprendizagem são um instrumento por meio do qual é possível determinar o que o estudante aprendeu no processo de ensino-aprendizagem que lhe foi concedido. Tem como principal objetivo compreender os objetivos alcançados e quais mudanças na trajetória do ensino o professor deve adotar no sentido de sanar as dificuldades apresentadas no processo avaliativo.

Segundo Hoffman (2019), para que seja eficiente: “A avaliação escolar, hoje, só faz sentido se tiver o intuito de buscar caminhos para a melhoria da aprendizagem.”, ou seja, saindo da definição inicial em seu contexto histórico dos anos 60, por exemplo, onde a avaliação apresentava caráter punitivo, e adentrando o contexto atual, onde esta é largamente utilizada de inúmeras formas e com inúmeras estratégias, porém, sempre com o objetivo de análise e melhoria de qualidade.

As avaliações oficiais estipulam metas definidas por competências e habilidades específicas de acordo com a etapa de aprendizagem, e as modalidades de ensino descritas na matriz curricular. Na educação básica, a unificação das avaliações nacionais em uma única (SAEB), permitiu que ficasse mais específico o foco de busca ativa dos problemas educacionais, para melhor geri-los e apresentar possíveis soluções de maneira mais eficiente e mais rápida.

Sendo aplicado em todas as instituições públicas de ensino, nas classes que contenham mais de 20 matriculados, o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) contempla as matrizes e referências elaboradas pelo INEP (Instituto de Estudos e Pesquisas), exercidas em habilidades a serem avaliadas dentro dos conteúdos de cada componente curricular de cada série.

A principal diferença que se pode citar entre uma avaliação governamental como é o caso do SAEB e das avaliações recorrentes que já acontecem nas instituições de ensino, é que as avaliações elaboradas pelo INEP possuem caráter mensurativo, ou seja, utilizam uma metodologia específica para avaliar redes e sistemas de ensino e por meio das quais, se pode fazer uma intervenção a nível nacional da metodologia por meio da qual está se buscando atingir as metas estabelecidas. Diferentemente das avaliações convencionais, que tem a finalidade de avaliar o aprendizado de um educando de forma individual, buscando identificar possíveis defasagens que este pode estar apresentando, para que sejam sanadas dentro da própria sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É evidente que ao longo de muitos anos a educação básica no âmbito estadual caminhou em passos retrógrados, pois se rendeu as limitações impostas pelo seguimento socioeconômico deixando que este tomasse rédeas de como progredir com os processos educativos de forma conveniente ao setor, mas completamente inconveniente aos dependentes do sistema público.

Sabe-se que os problemas dos dias atuais enfrentados na escola, não são problemas de origem educacional, em contramão, são problemas encontrados na sociedade, no meio social em que os estudantes vivem que os influenciam a adotar determinados comportamentos que podem piorar o contexto educacional diário dentro da escola, e assim fazendo que a educação siga em estagnação.

Contudo, as políticas públicas que vem sendo desenvolvidas ao longo dos anos no Brasil, têm se mostrado muito eficientes no tocante a garantir a melhoria da qualidade do ensino básico e no ensino superior. Essas políticas garantem que os jovens que estão ingressando nas instituições de ensino atualmente contem com amplo auxílio em seu processo de aprendizagem garantido em Lei, e isso faz com que suas perspectivas dentro de sala de aula melhorem.

Uma vez que estimulados pela perspectiva de uma educação de qualidade, os educandos acabam por desenvolver um senso crítico do que lhe está sendo ofertado em sala de aula, exercendo assim seu protagonismo e seu direito de liberdade de aprendizagem garantido pela educação democrática. Aliado ao fato de que a cada dia a comunidade se torna mais participativa no desenvolvimento das políticas educacionais, a educação brasileira pode encontrar espaços para alçar vôos mais altos frente a uma perspectiva tão negativa que se tinha da educação assim que se retornou ao novo normal dos padrões sociais pós-pandemia do novo coronavírus.

É somente por meio dessas políticas públicas educacionais, que se pode atualmente reduzir as desigualdades estabelecidas pelo ambiente socioeconômico atual dos estudantes que ingressam atualmente na educação básica, e por meio delas que se conseguirá alcançar níveis de adesão, permanência e melhor qualidade de educação para todas as crianças, jovens e adultos brasileiros que dependem do sistema público de ensino.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021**.

Castro de Araújo, L. F. S., & Machado, D. B. (2020). **Impacto do Covid-19 na saúde mental em um país de baixa e média renda**. *Ciência Saúde Coletiva*, 25, 2457-2460.

FIGAS, Emir Sader. **Contexto histórico e educação em direitos humanos**. Principais Teorias da Aprendizagem, Cruzeiro do Sul, v. 2, n. 6, p.1- 64, jul. 2016.

FREITAS, Maria Carolina de. **Legislação Educacional: lei 13005/2014 - plano nacional de educação - parte ii**. São Paulo: Aprova- Concursos, 2023. 15 slides, color.

FONSECA, Marília. **Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social**. 2009. 201 f. Tese (Doutorado) - Curso de Estudos de Educação Social, Centro de Pesquisa e Estudos, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo Escolar, 2010. Brasília: MEC, 2011. JANUZZI, Paulo.

Plano Nacional de Educação (PNE). Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001c. BRASIL.

Plano Nacional de Educação (PNE). Lei Federal n.º 13.005/2014, de 26/06/2014. Brasília: MEC, 2001c. BRASIL.

Sistema Nacional de Avaliação Básica ou SAEB, 2003. Brasília: INEP/Ministério da Educação, 2003b.

SCHWAMBACH, Professor Cornélio. **Transcrições da Base Nacional Comum Curricular: o que é a BNCC.** São Paulo: Aprova Concursos, 2023. 12 slides, color.

A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E O SEU PROCESSO DE APRENDIZAGEM

ELISANGELA MENEZES

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Unisant'anna (2012); Especialista em Alfabetização e Letramento pela Faculdade São Luís (2020); Professora de Educação Infantil – no CEU CEI São Mateus.



RESUMO

O caminho do estudante de pedagogia para se transformar em um docente com o respeito que merece é árduo, pois a pedagogia demorou a achar seu próprio perfil. E na busca de uma adequação que atendesse a todos, a educação inclusiva surgiu para parametrizar as diretrizes deste processo de inserir as diferenças e diversidades no sistema educacional. Neste trabalho iremos discutir a educação inclusiva sendo uma das raízes da educação moderna que visa garantir o direito de todos à educação. Seu objetivo é oferecer as mesmas oportunidades para as pessoas com deficiência, sejam elas físicas e/ ou intelectuais, pessoas com altas habilidades, com dificuldades de aprendizagem e também contempla as diversidades étnicas, sociais, culturais, sensoriais e de gênero. Através do sistema brasileiro de educação que sofreu inúmeras mudanças desde que foi inserido na sociedade é cada vez mais nítida a preocupação com a diversidade e convivência de todos.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; Deficiência Intelectual; Preconceito; Educação.

INTRODUÇÃO

A deficiência Intelectual não pode e não deve nunca predeterminar qual será seu limite de desenvolvimento e de aprendizagem do aluno. A educação do aluno com deficiência Intelectual deverá atender suas peculiaridades e suas especificidades sem se desviar dos princípios básicos da educação proposta às demais pessoas.

Os cursos de graduação devem focar sua atenção na necessidade de prevenção à violência. Para isso, devem oferecer aos futuros profissionais de educação os recursos psicopedagógicos específicos que os habilitem a uma atuação eficaz em seus locais de trabalho para que eles utilizem metodologias estimuladoras do diálogo como forma de resolução de conflitos; que promovam a so-

lidariedade e a cooperação entre os alunos, criando com isso um ambiente emocional que incentive a aceitação e o respeito às diferenças inerentes a cada indivíduo; que promovam a tolerância nas relações interpessoais e socioeducacionais (FANTE, 2005, p. 169).

A preocupação em relação a tal acesso é se ele tem sido oferecido pela escola para cada pessoa, de maneira que todos aprendam realmente os conteúdos curriculares e desenvolvam suas habilidades e competências, ou seu oferecimento tem acontecido somente para cumprir a legislação.

Tendo em vista que a maioria dos professores que atuam na educação básica não possui uma formação em educação especial, é possível que os alunos com algum tipo de deficiência não tenham o mesmo atendimento que os demais estudantes. Neste caso, eles são apenas inseridos no espaço escolar, porém não desenvolvem o aprendizado a que têm direito. Os docentes que atuam na educação básica, na sua grande maioria, não possuem formação alguma em educação especial, dificultando assim o atendimento aos alunos com algum tipo de deficiência, não sendo possível o oferecimento de atendimento adequado e igualitário que os demais estudantes recebem. Eles são apenas inseridos no espaço escolar, porém não desenvolvem o aprendizado a que têm direito.

Isso tudo implica na reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade de todos os alunos. Sendo uma abordagem mais humanista e democrática que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como principais objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos.

Esses tipos de escolas que mantêm um modelo conservador e tradicional de ensino acabam por acentuar a deficiência, aumentando a inibição e reforçando os sintomas existentes que agravam as dificuldades dos alunos com deficiência intelectual é o que diz a Organização Mundial de Saúde - OMS de 2001 e a Convenção da Guatemala.

Tendo em vista que a maioria dos professores que atuam na educação básica não possui uma formação em educação especial, é possível que os alunos com algum tipo de deficiência não tenham o mesmo atendimento que os demais estudantes. Neste caso, eles são apenas inseridos no espaço escolar, porém não desenvolvem o aprendizado a que têm direito. Os docentes que atuam na educação básica, na sua grande maioria, não possuem formação alguma em educação especial, dificultando assim o atendimento aos alunos com algum tipo de deficiência, não sendo possível o oferecimento de atendimento adequado e igualitário que os demais estudantes recebem. Eles são apenas inseridos no espaço escolar, porém não desenvolvem o aprendizado a que têm direito.

Embora, a educação social faça uma experiência em deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso, pois, podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para outro ou no transcurso do tempo. O ser humano é um ser que dá significado às coisas do mundo e deriva significados delas, ou seja, para nós, as coisas do mundo se experimentam significativamente.

A deficiência intelectual tem desafiado a escola comum no comprimento de seu dever de ensinar o que acomete uma dificuldade por parte dos alunos com necessidades educacionais especiais e principalmente o aluno com deficiência intelectual na aprendizagem da leitura e da escrita.

Os professores, atualmente, se deparam em sala de aula com alunos que apresentam problemas de aprendizagem os quais dificultam o desempenho escolar e a aquisição de conhecimento dessas crianças. É necessário destacar que nem todas as dificuldades de aprendizagem estão relacionadas a problemas neurológicos.

A aprendizagem acontece por meio de experiências motoras, e proporcionam o seu desenvolvimento, tornando-o algo essencial para o desenvolvimento de diferentes habilidades, como correr, andar, entre outras. Para desenvolver qualquer habilidade motora, a criança precisa de um ambiente repleto de estímulos interessantes

A realidade atual, tanto escolar, familiar como também a social, tem exigido da escola o cumprimento de um papel de mediadora do aluno com o mundo atual. Discutir sobre as questões da Educação Inclusiva é uma tarefa difícil devido às diferentes vertentes que esse tema vem assumindo no cotidiano de cada indivíduo.

A experiência relaciona-se à capacidade dos seres humanos para dotar de significado e sentido o relato de suas próprias vivências. Neste sentido entende que, se a experiência é o que nos acontece, e se o sujeito da experiência é um território de passagem, então a experiência é uma paixão. Logo, permanece ao

professor o desafio de tornar as práticas educativas mais condizentes com a realidade, mais humanas e, com teorias capazes de abranger o indivíduo como um todo, promovendo o conhecimento e a educação.

AS DIFERENÇAS HUMANAS NO ENSINO PÚBLICO

Dois mecanismos são acionados para alcançar um novo estado de equilíbrio. O primeiro recebe o nome de assimilação. Através dele o organismo – sem alterar suas estruturas – desenvolve ações destinadas a atribuir significações, a partir da sua experiência anterior, aos elementos do ambiente com os quais interage. O outro mecanismo, através do qual o organismo tenta restabelecer um equilíbrio superior com o meio ambiente, é chamado de acomodação. Agora, entretanto, o organismo é impelido a se modificar, a se transformar para ajustar às demandas impostas pelo ambiente (DAVIS; OLIVEIRA, 1994, p. 38).

O desenvolvimento, portanto, é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior. Assim do ponto de vista da inteligência, é fácil se opor a instabilidade e incoerência relativas das ideias infantis à sistematização de raciocínio adulto (PIAGET, 2007, p. 13).

O funcionamento psicológico das crianças é diferente dos adultos, por isso Piaget investigou sobre como, através de quais mecanismos, a lógica das crianças se transforma na lógica do adulto (DAVIS; OLIVEIRA, 1994).

Jean Piaget (1896-1980), estudioso interacionista formado em Biologia e Filosofia, dedicou-se a investigar a construção do conhecimento. Estudou cuidadosamente a forma pela qual as

crianças construíam seus conhecimentos lógicos, com a finalidade de compreender a evolução e desenvolvimento do conhecimento humano (DAVIS; OLIVEIRA, 1994).

Ainda para Piaget, segundo Davis e Oliveira (1994), para que aconteça uma nova equilíbrio, dois fatores são necessários: assimilação e acomodação.

o desenvolvimento mental é uma construção contínua, comparável à edificação de um grande prédio que, à medida que se acrescenta algo, ficará mais sólido, ou à montagem de um mecanismo delicado, cujas fases gradativas de ajustamento conduziram a uma flexibilidade e uma mobilidade das peças tanto maiores quanto mais estáveis se tornassem o equilíbrio. Mas, é preciso introduzir um importante diferença entre esses dois aspectos complementares deste processo de equilíbrio. Devem-se opor, desde logo, as estruturas variáveis – definindo as formas ou estados sucessivos de equilíbrio – a um certo funcionamento constante que assegura a passagem de qualquer estado para o nível seguinte (PIAGET, 2007, p. 14).

As crianças possuem características físicas diferenciadas, sua cidade ou local também podem ser distintos, mesmo assim elas possuem características universais como a maneira como nascem, a fragilidade e desenvolvimento.

Sendo assim, o próprio Piaget (2007) relata que:

A cada instante, pode-se dizer que a ação é desequilibrada pelas transformações que aparecem no mundo, exterior ou interior, e a cada nova conduta vai funcionar não só para restabelecer o equilíbrio, como também para tender a um equilíbrio mais estável que o do estágio anterior a esta perturbação (PIAGET, 2007, p.16).

A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A importância da Arte na formação de crianças, jovens e adultos, na educação geral e escolar, está ligada à: “função indispensável que a arte ocupa na vida das pessoas e na sociedade desde os primórdios da civilização, o que o torna um dos fatores essenciais de humanização (FERRAZ & FUSARI, 1993, p. 16).

Um sintoma, que cumpre uma função positiva tão integrativa como o aprender, e que pode ser determinado por fatores orgânicos relacionados com aspectos do funcionamento anatômico, como o funcionamento dos órgãos dos sentidos e do sistema nervoso central; fatores específicos relacionados a dificuldades específicas do indivíduo, os quais não são passíveis de constatação orgânica, mas que se manifestam na área da linguagem ou na organização espacial e temporal, dentre outros. Quando relacionado a um sintoma, o não aprender possui um significado inconsciente; quando relacionado a uma inibição, trata-se de uma retração intelectual do ego, ocorrendo uma diminuição das funções cognitivas que acaba por acarretar os problemas para aprender; fatores ambientais relacionados às condições objetivas ambientais que podem favorecer ou não a aprendizagem do indivíduo (PAÍN, 1981 apud RUBINSTEIN, 1996).

Apesar da grande importância que o saber institucional exerce na vida das crianças, elas

não sabem, ou por vezes não conseguem fazer isso em grupo, demonstrando com isso sua grande dificuldade de aprender e de viver em sociedade. O processo de ensino e aprendizagem deve ser ressignificado de acordo com a prática pedagógica do professor, que deve abandonar os padrões de uma educação bancária e investir em atividades lúdicas que auxiliem no desenvolvimento cognitivo das crianças com dificuldades, sejam estas simplesmente relacionadas a distúrbios, ou mesmo à metodologia utilizada em sala (MAFRA 2008, p. 16).

A escola inclusiva não deve fazer distinção entre os alunos, todos os envolvidos no cotidiano escolar e fora dele possuem diferenças; cada ser tem seu ritmo corporal e cognitivo, e merecem respeito para atuarem de acordo com suas possibilidades. Somente com uma visão humanitária e revolucionária é que poderemos participar de uma escola inclusiva que ajudará a formar uma sociedade inclusiva (PACHECO, 2007, p. 15).

Porém, não podemos imputar aos educadores a responsabilidade total e generalizada em relação às mudanças necessárias para o êxito educacional dos alunos com necessidades especiais, mas sim podemos reconhecê-los como incentivadores da instituição educacional em relação à busca de políticas públicas educacionais vigentes que beneficiem o aprendizado no ambiente escolar. A escola emancipatória, para Paulo Freire:

Não exclui nem hierarquiza sujeitos, porém, busca incluí-los na medida em que todos são oprimidos na sociedade de classe e todos se libertam na luta pela superação das contradições das injustiças produzidas pela produção e distribuição desigual de bens materiais e simbólicos (FREIRE, 1987).

Segundo Oliveira (2004), para que haja uma escola que atenda as crianças com necessidades especiais, não importando quais sejam, se faz necessário que existam nesse ambiente, profissionais preocupados em diferenciar seus conhecimentos, intensificar sua determinação, e aprimorar sua tomada de decisão. Através do Projeto Político Pedagógico as escolas se tornam capazes de tomar algumas decisões importantes para que as mudanças necessárias se alinhem aos propósitos da inclusão (OLIVEIRA, 2004, p. 109).

Entre tais propósitos podemos estabelecer alguns como: garantir o tempo adequado para cada aluno desenvolver sua aprendizagem; abrir espaço para a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico, tanto no ambiente escolar como na comunidade na qual o aluno está inserido; valorizar e formar continuamente o professor; desenvolver em todos os envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem no ambiente escolar habilidades para o exercício da verdadeira cidadania. Para atender a todos de maneira satisfatória e significativa e atender com igualdade, a escola tem a tarefa de mudar seu trabalho em muitas frentes. Cada escola deverá encontrar suas próprias soluções, devido à diferença da sua clientela e de suas dificuldades e problemas. Para Ferreira:

Na perspectiva da promoção da Educação Inclusiva existem novos recursos e novos olhares sobre os recursos existentes, que é necessário desenvolver. Mas, por certo que o professor com todo o conjunto de competências e experiências que tem é certamente o principal recurso em que a Educação Inclusiva se pode apoiar (FERREIRA, 2006, p.57).

Na educação, inclusive na educação especial podemos perceber que é necessário grande envolvimento na luta por direitos na sociedade. Entre as principais dificuldades encontradas no processo de inclusão escolar nas escolas de ensino regular podemos destacar: a dificuldade com a metodologia dos professores; a falta de recursos e de infraestrutura; o número elevado de alunos por sala de aula; a falta de capacitação dos profissionais da educação para ensinar os alunos. A Educação Inclusiva objetiva atender todos e quaisquer alunos que apresentem necessidades educativas especiais, em salas de aulas regulares, do ensino regular básico, propiciando desenvolvimento social, cognitivo e cultural de todos. O ensino inclusivo e a educação especial são temas diferenciados, mesmo sendo uma complementar a outra (CARVALHO, 2004, p. 77).

Conforme texto extraído da Constituição Federal de 1988, este documento oficial assegura diversos direitos ao aluno com deficiência intelectual como: tem assegurado o direito à educação, visando seu pleno desenvolvimento, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, seu acesso e permanência na escola, atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Com base nas pesquisas bibliográficas realizadas para elaboração deste artigo foi possível concluir que:

- A escola deve possibilitar ao aluno com deficiência intelectual seu acesso e permanência.
- A deficiência intelectual tem desafiado a escola comum no comprimento de seu dever de ensinar o que acomete uma dificuldade por parte dos alunos com necessidades educacionais especiais e principalmente o aluno com deficiência intelectual na aprendizagem da leitura e da escrita (BRASIL, 1988).

O reconhecimento da especificidade do processo de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual é sem dúvidas o primeiro passo para o planejamento de ações que promovam e ou contribuam para o avanço e desenvolvimento destes indivíduos.

Esses tipos de escolas que mantêm um modelo conservador e tradicional de ensino acabam por acentuar a deficiência, aumentando a inibição e reforçando os sintomas existentes que agravam as dificuldades dos alunos com deficiência intelectual é o que diz a Organização Mundial de Saúde - OMS de 2001 e a Convenção da Guatemala.

Outro problema que devemos destacar é a falta de professores preparados para receber os alunos com deficiência Intelectual e inseri-los no processo de aprendizagem desse aluno que possui necessidades educacionais especiais (OMS, 2001).

A deficiência Intelectual não pode e não deve nunca predeterminar qual será seu limite de desenvolvimento e de aprendizagem do aluno. É importante relatar que muitos nomes foram utilizados para a pessoa com deficiência intelectual: débil, imbecil, retardado mental, deficiente mental, dentre outros.

De acordo com Aranha (1979, p.17), não se pode ignorar o longo e importante processo histórico que produziu configurado numa luta constante de diferentes minorias, na busca de defesa e garantia de seus direitos enquanto seres humanos e cidadãos.

Os educadores precisam promover no ambiente educacional diferentes espaços de aprendizagem capazes de atender a todos os alunos, contribuindo através das discussões sobre o currículo escolar e planejamento, os métodos de avaliação, dispensando tempo para sua formação acadêmica e se preocupando com a necessidade de se relacionar no dia a dia da escola, apoiando os alunos que apresentam diferentes dificuldades de aprendizagem, auxiliando na garantia de acesso, permanência e ensino com qualidade a todos os alunos (OLIVEIRA, 2007, p.21).

Segundo Aranha (2005), por muitos anos os Portadores de Necessidades Educativas Especiais foram esquecidos, porém de um tempo pra cá esse quadro mudou e esse grupo de educandos passou então a ser a maior preocupação dos pensadores da história da Educação Especial (ARANH, 2005, p. 5).

Com tal preocupação pairando na educação, através de vários estudos, pôde-se perceber como o estudo da Arte era essencial para as Pessoas Portadoras de Necessidades Educativas Especiais, pois a arte tem como objetivo a participação sem regras, permitindo a manifestação igualitária através da realização de programas de Arte com música, dança e expressão corporal, onde a Pessoa Portadora de Necessidades Especiais sente prazer no processo de aprendizagem. Segundo Ferraz & Fusari:

AUTONOMIA E EMPODERAMENTO

Para Freire (1997), não há para mim, na diferença e na “distância” entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se criticista, pois ao criticara-se, tornando-se então, permito me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente “vigorizando-se” na sua aproximação ao objeto, conota-se seus achados de maior exatidão (FREIRE, 1997, p.17).

A prática de ensinar para Freire (2005):

A prática docente crítica, implicate do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. [...] A prática docente crítica, implicate do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer (FREIRE, 2005 p. 38).

Segundo Freire (1996), a necessária promoção da ingenuidade a criticidade não pode ou não deve ser feita a distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência e boniteza de mãos dadas. Cada vez me convenço mais de que, desperta com relação à possibilidade de enveredar-se no descaminho do puritanismo, a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza. Uma crítica permanente aos desvios fáceis com que somos tentados, as vezes ou quase sempre, a deixar dificuldades que os caminhos verdadeiros podem nos colocar. Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valo-

rar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nós fizemos seres éticos (FREIRE, 1996. p.18).

Segundo Garcia (1998), no quadro atual da educação, muitas crianças apresentam dificuldades no aprendizado da leitura, escrita e até mesmo na aprendizagem dos conceitos matemáticos, dificultando assim seu rendimento escolar. Diante dessas dificuldades, as crianças se deparam com o fracasso passando a desenvolver diversos problemas emocionais, passando a acreditar que são incapazes de acompanhar o processo de ensino e aprendizagem apresentado pelos professores que fazem parte do seu cotidiano. (GARCÍA, 1998, p. 33).

Por vezes também, essas crianças visitam vários profissionais, de diferentes áreas para passarem por avaliações que acreditam ser suficientes para concluir quanto à sua dificuldade no processo de ensino e aprendizagem. Muitos fatores podem favorecer situações que desencadeiam as dificuldades de aprendizagem: os fatores emocionais, os fatores físicos ou sensoriais, os de deficiência na linguagem, a falta de estímulos apropriados para a aquisição da base alfabética, dislexia, entre outras. Segundo Oliveira:

Os problemas de aprendizagem surgem por meio de uma associação de causas. Quando a dificuldade de aprendizagem está relacionada à escola, o motivo pode ser a metodologia utilizada, motivação escassa, relacionamento professor-aluno, a necessidade de uma adaptação curricular, entre outros. Alguns alunos vêm para a escola com diversas deficiências, com níveis de maturidade desiguais ou inferiores ao que se espera em sua idade cronológica. Muitos trazem uma bagagem cultural, social, intelectual, neurológica muito defasada em relação aos seus companheiros, e isto se constitui em desvantagens cruciais para a aprendizagem da leitura, escrita e cálculo (OLIVEIRA, 2009, p. 120).

Os fatores ambientais interferem muito, como a questão da nutrição e da saúde da criança, bem como a criança que não dorme muito bem, ou seja, o necessário. Uma carência alimentar tanto quantitativa quanto qualitativa pode ocasionar em déficit alimentar crônico e que acarreta distrofia generalizada, afetando sensivelmente a capacidade de aprender. [...] essas perturbações podem ter como consequência problemas cognitivos mais ou menos graves, mas não configuram por si só um problema de aprendizagem. Se bem não são a causa suficiente, aparecem, no entanto, como causa necessária (PAIN, 1989, p. 29).

Todo o ambiente de aprendizagem se compõe de elementos de oposição e fatores facilitadores. Relatar um problema ou obstáculo é fundamental ao professor de aprendizagem. Nos registros que faz de cada contexto estarão as observações que representarão pontos de melhoria. O exercício dessa prática, porém, é terreno minado para ele quando essa leitura é imprecisa, pois desencadeará ações com alto risco, sendo imprecisas porque teriam sido coletadas com ferramentas igualmente imprecisas. Daí a importância de atrelar a eficácia do processo à eficiência da coleta de dados a partir de metodologias apuradas – por sua vez, alheias à formação do profissional, e pertinentes a esferas de conhecimento que ele não domina (FONSECA, 1995, p. 131).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola inclusiva tem o dever de atender a todos os educandos, independentemente de suas diferenças ou limitações, atendendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades. A educação inclusiva tem como fundamento principal a valorização da diversidade de cada indivíduo. O processo de inclusão busca o rompimento com os preconceitos sociais e a manutenção de uma sociedade mais justa, mais segura, que possibilite uma interação social significativa e de qualidade.

Uma importante Resolução presente nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/ CEB nº 2/2001, em seu artigo 2º, determina que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001, p.1).

Diante disso, o mais importante é que os alunos sejam orientados para a realização de atividades de leitura, que despertem o seu senso crítico e principalmente desperte o gosto e estimule o hábito da leitura uma vez que formar um leitor crítico requer uma prática constante de leitura crítica:

A reflexão sobre a prática não resolve tudo, a experiência refletida não resolve tudo. São necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de uma sólida cultura geral, que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar (LIBÂNEO, 2005, p. 76).

Portanto, formar o leitor crítico é uma necessidade de se construir cidadãos também críticos, para lutarem por seus espaços na sociedade e no mercado de trabalho, sendo autônomos e realizando seus ofícios com eficiência. Conclui-se depois de analisar e verificar a constituição, que à gestão democrática, nos estabelecimentos públicos, foi objeto de grande discussão durante a formulação da Constituição Federal de 1988, pois vem sendo inserida e regulamentada em infralegislações, em que se indica que deve ser feita pela participação da comunidade escolar na gestão da escola, por meio dos Colegiados Escolares e Instituições Auxiliares.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. F **Integração Social do Deficiente: Análise Conceitual e Metodológica - Temas em psicologia**. São Paulo: Memnon, 1979.

DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Psicologia na educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

ELIAS, Maria Auxiliadora. **Violência escolar: caminhos para compreender e enfrentar o problema**. São Paulo: Ática Educadores, 2011.

FANTE, Cléo. **BULLYING NO AMBIENTE ESCOLAR**.

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

GARCIA, J.N. **Manual de dificuldades de aprendizagem, leitura, escrita e matemática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

LOPES NETO, Aramis Antonio. **Bullying: saber identificar e como prevenir**. São Paulo: Brasiliense, 2011.

MELO, L. L.; VALLE, M. **O Brinquedo e o brincar no desenvolvimento Psicologia Argumento**. USP, São Paulo, 2005.

OLIVEIRA, A. A. S.; LEITE, L. P. **Escola inclusiva e as necessidades educacionais especiais**.

OLIVEIRA, D. E. M. B.; ROCHA, M. S.; FIGUEIROL, M. M. T. **Ressignificando o contexto escolar para a construção de alternativas que atendam a alunos com dificuldades de aprendizagem**. In: MARQUEZINE, M. C. et al. (Org.). **Inclusão**. Londrina, PR: EDUEL, 2003.

PAÍN, S. **Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem**. 4ª ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 1992.

Piaget, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

A IMPORTÂNCIA DO BRINQUEDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

JADER THOMÉ

Graduação em Educação Física pela Universidade de Mogi das Cruzes (2001); Graduação em Pedagogia pela Universidade Iguazu – UNIG (2009); Graduação em Arte pela Universidade Mozarteum (2016); Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas pelo Instituto Federal de São Paulo (2022); Especialista em Educação Física Escolar pelo Centro Universitário Faculdades Metropolitanas Unidas – FMU (2002); Professor de Ensino Fundamental II e Ensino Médio de Educação Física - na EMEF Profº José Ferraz de Campos; Professor de Educação Básica – Educação física na EMEF Marechal Bittencourt.



RESUMO

A presente reflexão é de cunho bibliográfico e aborda a temática acerca da seleção do brinquedo, a sua escolha e os tipos de brincadeiras que poderão ocorrer no processo da aprendizagem na Educação Infantil. Vivemos numa sociedade de produção capitalista e isto tem levado as instituições educacionais a desenvolverem um modelo de educação massificante, em que as atividades lúdicas, espontâneas, têm espaço tão limitado que não surtem efeito. Crianças transformadas em miniaturas de adultos, reduzidas a seguir uma rotina eficaz para os adultos, mas sem sentido para elas, estão sendo privadas de um de seus direitos básicos. A afinidade da brincadeira infantil com a natureza da própria criança tem reconhecimento histórico, por isso, vem sendo tema de inúmeras pesquisas e estudos ao longo dos anos. Este Artigo tem a finalidade de refletir sobre o grande valor do ato de brincar na construção do conhecimento, já que permite que a criança explore seu mundo interior e descubra os elementos externos em si, exercite a socialização e adquira qualidades fundamentais para seu desenvolvimento físico e mental. Queremos proporcionar a reflexão sobre a necessidade dos educadores tirarem o máximo de proveito do potencial educativo das brincadeiras tornando o processo educativo natural e agradável.

PALAVRAS-CHAVE: Brinquedo; Educação Infantil; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O brincar gira em torno da atividade humana. Muitos pensam que o brincar está ligado apenas ao entretenimento, à diversão e as questões lúdicas. Nos enganamos, uma vez que a atividade de brincar é a atividade mais importante da criança que está em desenvolvimento.

É mediante o brincar que a criança desenvolve o seu processo de aprendizagem, logo a

brincadeira tem dois papéis importantes no desenvolvimento da criança: entreter que está ligado ao lúdico e de fomentar à aprendizagem.

As crianças aprendem durante seus momentos livres de brincadeira, mas é sempre necessário que o professor esteja atento à brincadeira e ao brincar da criança, para que se proporcione ao seu aluno maneiras de aproveitar e retirar informações deste objeto que está sendo manipulado no ato de brincar.

O brinquedo proporciona a aprendizagem e a criatividade da criança com autonomia para escolher qual brinquedo se usar, conhecer, explorar de dividir, compartilhar com outra criança.

É necessário repensar muitas de nossas atitudes como profissionais, devemos ter um novo olhar atento e diferenciado para a criança e para a relação que elas estabelecem com os brinquedos. Este novo olhar deve permitir e propiciar às crianças que criem e inventem mediante os brinquedos e não somente reproduzam comportamentos e posturas com o intuito de torná-las obedientes, seguidoras dos preceitos dessa sociedade dominante.

O olhar do educador deve propiciar às crianças que vivenciem e cresçam por meio dos brinquedos, que extrapolem as amarras e as cordas que os seguram, permitindo-lhes viajar mediante o brinquedo que lhe é tão querido.

O brinquedo é um dos temas que deve ser estudado pelos professores. Quem está em contato com a Educação Infantil e sabe da realidade que muitas crianças estão vivendo em seus lares e em suas famílias (nas quais nem sempre estão presentes o pai e a mãe), deve notar a importância do brinquedo para que, por meio dele, sejam rompidas barreiras e se proporcione momentos de alegrias, risos, descontração e felicidade nas crianças em seu aprendizado.

O PROCESSO DE APRENDIZAGEM E O LÚDICO

O lúdico é um adjetivo masculino com origem no latim ludus que remete para jogos e divertimento. Uma atividade lúdica é uma atividade de entretenimento, que dá prazer e diverte as pessoas envolvidas. O conceito de atividades lúdicas está relacionado com o ludismo, ou seja, atividades relacionadas com jogos e com o ato de brincar.

As atividades lúdicas possibilitam o desenvolvimento integral da criança, já que por meio destas atividades a criança se desenvolve afetivamente, convive socialmente e opera mentalmente.

Por muito tempo, o lugar do jogo será limitado à recreação e ainda hoje o jogo pode se encontrar preso a esse espaço essencial à medida que influenciou muito, por suas limitações, a cultura lúdica da criança, a representação da oposição entre o tempo de aula e o jogo. A oposição entre recreação e ensino esconde exatamente a oposição entre jogo e seriedade (CORREIA, 2011, p. 3).

A atividade de brincar direcionada ao lúdico, mas acima de tudo, direcionada ao processo de aprendizagem gera o desenvolvimento integral da criança, ou seja, desenvolve a criança no sentido cognitivo, social, afetivo e psicomotor. É por meio da brincadeira que a criança se desenvolve integralmente fazendo com que se transforme e passe pelas fases de desenvolvimentos preconizadas

por Piaget (1970), sensório motor, pré-operatório, operações concretas e operações formais.

O brinquedo que dá sustentação a brincadeira, ou seja, ao ato de brincar, dá sustentação ao jogo que estão integradas. O brinquedo e o jogo são produtos culturais e seus usos permitem a inserção da criança na sociedade.

Essa maneira doce de transmitir as informações às crianças fará com que se assemelhem a um jogo e não a um trabalho, pois, nessa idade, é necessário enganá-las com chamarizes sedutores, já que ainda não podem compreender todo o fruto, todo o prestígio, todo o prazer que os estudos devem lhe proporcionar no futuro (BROUGÈRE, 1998 a, p. 55).

A cultura gera para os seus membros o brinquedo e o jogo, isso significa dizer que é na cultura que se criam brinquedos que vão sustentar a cultura e brinquedos que vão sustentar o jogo. Portanto, a cultura cria a brincadeira, a cultura cria o brinquedo e a cultura cria os jogos.

O brinquedo exerce uma poderosa influência sobre o comportamento da criança e a formação do adulto. É justamente a seleção dos brinquedos que serão utilizados pelas crianças quer seja no ambiente doméstico ou no ambiente escolar que ajudarão a fomentar, a delinear a personalidade das crianças.

Não se tem no dia-a-dia a real noção da profundidade desse processo, na verdade, muitos nem pensam sobre essas possibilidades no seu cotidiano que a seleção dos brinquedos forma e molda a criança. Por mais que tenhamos as condições para o diálogo em casa, ou ainda, vários elementos educativos dentro de casa a simples escolha dos brinquedos exerce um poder e uma influência na formação do caráter do indivíduo que, somente quando se para analisar, pensar sobre o assunto é que se percebe a profundidade de tais escolhas e seleções.

O brinquedo dá significado a brincadeira, dá vida, anima a brincadeira é por meio dele que se desenvolvem as atividades lúdicas e aí se dá a aprendizagem e a moldagem da personalidade humana. Por exemplo, quando se escolhe o brinquedo de jardinagem se está propondo um brinquedo de natureza pacífica na brincadeira, por outro lado, quando se escolhe um game para a criança brincar se fomenta o comportamento beligerante na criança, um comportamento muitas vezes agressivo, violento em que a criança se torna lutadora por força da influência de um game.

O mundo globalizado traz novas relações entre o brinquedo e a cultura infantil contemporânea, que está amplamente relacionada à mídia e ao capitalismo mundial. O autor utiliza a expressão “cultura comum internacional”. É fato que as crianças não brincam exclusivamente com os brinquedos industrializados, porém é difícil que escapem totalmente deles. Mais do que criticá-los, é importante compreender os usos que as crianças fazem destes brinquedos ao brincarem. Os brinquedos, que estão ligados às transformações do mundo, participam da construção da infância, que é vivida diferentemente conforme a época, cultura e classe social. O lugar que o brinquedo ocupa depende do lugar que a criança ocupa na sociedade. Observa-se que esse lugar da criança vem tendo destaque pelo mercado consumidor, que a considera uma consumidora em potencial. Sendo a criança o destinatário legítimo do brinquedo, este vem ocupando um lugar de destaque, muitas vezes sendo mais valorizado que a própria brincadeira da criança (ARAÚJO, 2008, p. 5).

O tipo de brinquedo dado para a criança poderá desenvolver um comportamento tranquilo, por exemplo dará um ursinho fofinho para a criança desenvolve um comportamento tranquilo, ao contrário se der para a criança uma arma de brinquedo, arco e flecha de brinquedo, revolver de brinquedo desenvolve um comportamento violento, ou, no mínimo irá plantar a semente de um comportamento violento na criança, essa semente que se regada apropriadamente um dia vai germinar

e gerar uma árvore e se estará criando uma criança violenta se se dar conta disso.

Muitas vezes não se encontram razões para a violência do adulto, mas isso se iniciou na escolha dos brinquedos na infância que fomenta um comportamento tranquilo ou um comportamento violento, ou seja, um brinquedo que pode despertar na criança a sensibilidade, por exemplo quando se dá para a criança instrumentos musicais se fomenta na criança um comportamento mais sensível que transcende a mera sensibilidade auditiva indo para a sensibilidade estética atingindo a sensibilidade das relações no cotidiano. Por outro lado, se dá para a criança um stiling se está fomentando um comportamento insensível porque a criança que brinca com stiling e se não for ensinada ela não acertará só a lata, acertará o gato, o passarinho, o cachorro se demonstra total falta de sensibilidade se tornando um comportamento insensível.

Através do brinquedo, a criança constrói suas relações com o objeto, relações de posse, de utilização, de abandono, de perda, de desestruturação, que constituem na mesma proporção os esquemas que ela reproduzirá com outros objetos na sua vida futura (ÁLVARES, 2011, p. 37).

Pode se dar a criança brinquedos construtivos, brinquedos que vão criar na criança a mentalidade de construir, de edificar, de pegar em que nada existe e construir alguma coisa e fazer com que algo que parece nada se torne tudo ou se pode dar para a criança brinquedos que fomentem um sentimento, uma consciência destrutiva, por exemplo, brinquedos de guerra, tanques de guerra, navios de guerra que fomenta a semente de um comportamento destrutivo, guerra não cria, destrói, sacrifica, elimina, são máquinas para destruição e mais nada.

Portanto, existem brinquedos que fomentam comportamento destrutivo e há outros que fomentam comportamento construtivo que mostram que se levam dias, semanas para se construir algo pode ser destruído em segundos, logo, o brinquedo influencia na formação da personalidade humana.

Trata-se de um repertório rico do ponto de vista linguístico, e por isso ganha em organização, direção e abre novos horizontes. Brincando, a criança busca saídas para situações reais difíceis, fazendo da atividade um espaço de flexibilidade, inovação e criação. Por ser um espaço social, a brincadeira confere um caráter formador da subjetividade do sujeito (FLORES, 2012, p. 8).

Outro exemplo clássico na seleção de brinquedos é a bola de futebol pode fomentar um comportamento colaborativo, coordenado, brincadeira feita em equipe em que todos participam e no jogo de futebol – paixão nacional – a bola não fomenta um comportamento competitivo, no entanto, é importante aprender a competir, mas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental há que se fomentar não o comportamento competitivo e sim um comportamento colaborativo.

Diante das dinâmicas atuais do mundo àquele que sabe trabalhar em equipe consegue se projetar mais e melhor no mercado de trabalho do que àquele que é extremamente competitivo e não trabalha em equipe. Existem brinquedos que vão fomentar o trabalho em equipe e brinquedos que fomentam um trabalho individualizado e competitivo, ou seja, o mesmo brinquedo dependendo da forma que é utilizada fomenta a colaboração e a competição.

[...] uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado

interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção de conhecimento (SANTOS, 2002, p. 12).

Cabe ao Educador na Educação Infantil priorizar, escolher, selecionar brinquedos que vão de encontro a colaboração de todos em função da escolha do brinquedo e a observação é de extrema importância para as ações que as crianças desenvolvem no ato de brincar.

Existem brinquedos que vão desenvolver na criança o embrião, a semente da solidariedade que por meio da intervenção pedagógica proporciona para a criança ações solidárias, inclusivas, isso é possível ao ensinar o valor do brinquedo mesmo que não esteja nas condições que desejamos é possível ensinar o valor que se atribui ao brinquedo. Existem brinquedos que fomentam a prática do egoísmo quando se opta por Nintendo, Smartphone que isola a criança diante da tela e a brincadeira passa a ser individualizada, personalizada sem perceber o que acontece à sua volta fechando a criança em seu mundo estabelecendo uma relação única com o objeto manipulado.

Brinquedo é outro termo indispensável para compreender esse campo. Diferindo do jogo, o brinquedo supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização (KISHIMOTO, 2008, p. 18).

Se fechar no universo que está à sua volta, sem querer saber o que está acontecendo num casulo, a criança estará desenvolvendo um comportamento egoísta ou se está plantando uma semente de um comportamento egoísta, então há brinquedos que fomentam um comportamento solidário e brinquedos que fomentam um comportamento egoísta.

Existem brinquedos que proporcionam um comportamento de compartilhamento que só tem sentido quando utilizado juntamente com outras crianças, isso se dá nos brinquedos nos parques que a diversão está no fato de brincar e compartilhar, dividir, dar a energia infantil com outras crianças. Ao contrário, existem outros brinquedos que proporcionam comportamentos de acumulação, você só se diverte quando você vence e acumula mais e mais, esse exemplo serve para o jogo da bolinha de gude em que você só se torna feliz quando ganha e quando acumula as bolinhas de gude do seu “adversário”, do seu “opositor”.

[...] que a brincadeira é a melhor maneira da criança comunicar-se, ou seja, um instrumento que ela possui para relacionar-se com outras crianças. 34 Brincando, a criança aprende sobre o mundo que a cerca e tem a oportunidade de procurar a melhor forma de integrar-se a esse mundo que já encontra pronto ao nascer (WINNICOTT, 1975, p. 78).

Há brinquedos que criam estereótipos e definem papéis sociais, por exemplo dar uma cozinha de brinquedo para a menina liga a criança a um papel social em uma sociedade patriarcal como a que vivemos ainda possui. Esse mesmo brinquedo poderá romper paradigmas e dar a mesma cozinha de brinquedo para o menino que irá aprender a ter o gosto pela cozinha, a se virar, a ser independente, outro exemplo está no Programa veiculado nos meios de Comunicação – Master Chef que mostra meninos e crianças preparando pratos maravilhosos e que muitos adultos não conseguiriam jamais prepara-los. O brinquedo serve para quebrar paradigmas e que hoje são do homem moderno, mas que muitos homens antigos e toscos ainda não conseguem enxergar.

[...] desde muito cedo o jogo na vida da criança é de fundamental importância, pois quando ela brinca, explora e manuseia tudo aquilo que está à sua volta, através de esforços físicos e mentais e sem se sentir coagida pelo adulto, começa a ter sentimentos de liberdade, portanto, real valor e atenção as atividades vivenciadas naquele instante (CARVALHO, 1992, p. 14).

A escolha do brinquedo molda a personalidade da criança ao mesmo tempo em que deixa claro o tipo de indivíduo, cidadão estamos criando, temos de um lado o cidadão beligerante, especialista, violento, insensível, destrutivo, competitivo, egoísta e acumulador, por outro lado temos o cidadão pacífico, consciente, tranquilo, sensível, solidário, construtivo, colaborador, compartilhador e que está no mundo para fazer o rompimento e a quebra de paradigmas.

Se considerarmos que a criança aprende de modo intuitivo, adquire noções espontâneas, em processos interativos, envolvendo o ser humano inteiro com suas cognições, afetividade, corpo e interações sociais, o brinquedo desempenha um papel de grande relevância para desenvolvê-la (KISHIMOTO, 1999, p. 36).

É possível a indagação que precisamos responder: que tipo de cidadão estamos criando para viver em sociedade? Que tipo de alunos estamos formando? Que tipo de alunos se quer educar? Que tipo de aluno estamos escolarizando? Estamos direcionando as crianças na Educação para onde? São perguntas fáceis, mas muito difíceis de serem respondidas sem uma mudança de atitude perante o processo educativo em que o processo de ensino-aprendizagem pode libertar, transformar ou reproduzir, excluir, marginalizar tornando os seres humanos invisíveis.

As crianças evoluem por intermédio de suas próprias brincadeiras e das brincadeiras feitas por outras crianças e adultos. Nesse processo, ampliam gradualmente sua capacidade de visualizar a riqueza do mundo externamente real, e, no plano simbólico procuram entender o mundo dos adultos. Deste modo, elas desenvolvem a linguagem e a narrativa e nesse processo vão adquirindo uma melhor compreensão de si próprias e do outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os conflitos e paradigmas referentes a escolha do brinquedo presente na família e no contexto escolar na Educação Infantil, a interferência do educador muitas vezes irá provocar uma deseducação e não uma educação.

No entanto, a criança que cede sempre de imediato se entristece, se revolta e com o passar do tempo se vitimiza. Por outro lado, a criança que vence sempre de imediato se torna egocêntrica e constrói uma falsa sensação com segurança e de que consegue as coisas com facilidade.

No afã de educar um deseduca-se os dois. É preciso ter cuidado quando isso acontece no ambiente doméstico e no ambiente escolar. Em uma situação de conflito se exige uma intervenção pedagógica no ambiente doméstico ou escolar.

Propor outra brincadeira, outro brinquedo até que o brinquedo – objeto de disputa – seja concluído na brincadeira por uma das crianças e determinar a outra criança o sentido da partilha, do compartilhar, do ceder o brinquedo com a outra criança.

A atividade lúdica proporciona a retirada do foco de determinado brinquedo e a criança volta sua atenção para o outro brinquedo, isso é possível com base em atividades pensadas e construídas para situações em que haja conflito que necessariamente é parte do processo e que precisa ser superado.

É preciso estar atento para a que o egoísta não surja e que o derrotado não se faça presente. É assim que se faz em determinadas situações em que o brinquedo está sendo motivo de disputa. A brincadeira só tem sentido quando é compartilhada com outra criança, outra pessoa.

As crianças precisam serem ensinadas a brincarem juntas. O brinquedo exerce um grande poder, uma grande influência na personalidade das crianças. Essa é uma temática que merece ser pensada e estudada. Criar é fácil, educar é difícil.

Educar pressupõe se comunicar com outras pessoas para saber em que se está errando e que tipo de prática se tem que incida tanto no ambiente doméstico quanto no ambiente escolar para poder acertar e ter o êxito esperado no processo de aprendizagem. Educar implica aprimorar-se porque ninguém dá aquilo que não tem, educar implica o desenvolvimento constante do educador para melhores práticas com seus educandos.

O brincar é atividade própria da criança, sua forma de estar diante do mundo social e físico e interagir com ele, a porta pela qual entra o contato com outras pessoas, o instrumento para a construção coletiva do conhecimento. Existe a necessidade de possibilitar a brincadeira, já que a criança necessita brincar para ela mesma, para desenvolver-se, para construir conhecimentos, expressar emoções, entender o mundo que chega até ela.

A criança tem o direito de brincar, sendo lembrando no artigo e desenvolvido as benfeitorias da atividade de brincar, sendo praticamente seu meio condutor de informação do mundo até seu segundo momento de vida em que sistematizará seu conhecimento absorvido.

REFERÊNCIAS

ÁLVARES, L. O. **O Brinquedo em Instituições Públicas de Educação Infantil: Os Significados Atribuídos por Pais e Professoras**. 146 folhas. Dissertação. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2011. Disponível em: http://tese.biblioteca.ucg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1026 Acesso 05 jul. 2023.

ARAÚJO, V. C. de. **Reflexões sobre o Brincar Infantil**. Educação em Destaque, Colégio Militar de Juiz de Fora, V. 1, Nº 1 - Jan/Jun., 2008. Disponível em: <http://www.cmjf.com.br/revista/materiais/1215525080.pdf> Acesso 05 jul. 2023.

BROUGÈRE, G. **Jogo e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CARVALHO, A. M. A. et al. (Org.). **Brincadeira e Cultura: Viajando pelo Brasil que Brinca**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992.

CORREIA, M. S. A. **A brincadeira infantil na perspectiva de Gilles Brougère: recurso didático ou fim em si mesmo?** In: Semana de Pedagogia 2011, 2011. Maceió. Anais. Disponível em: <http://pedagogia.dem2.webfactional.com/media/230.doc> Acesso 05 jul. 2023.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do Jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FLORES, V. L. **Reflexões sobre o Brinquedo e a Brincadeira na Formação Histórica e Cultural Humana**. Cenários, Porto Alegre, V. 1, Nº 5, 1º semestre 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo: Cortez, 1999.

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

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org.). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 11. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PIAGET, Jean. **Epistemologia Genética. Tradução de Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1970.

PIAGET, Jean. **A Formação do Símbolo na Criança: Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

SANTOS, S. M. P. dos. **O Lúdico na Formação do Educador**. 5. Ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

WAJSKOP, G. **Brincar na Pré-Escola**. São Paulo: Editora Cortez, 1995.

WINNICOTT, D. W. **O Brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ATENDIMENTO DO PEDAGOGO HOSPITALAR

LÍGIA FERNANDES ALEXANDRE DE ABREU CAMPANÁRIO BARBOSA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2014); Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2016); Professora da Educação Infantil - no CEMEI JD. TREMEMBÉ – PROF ACELINO SCALQUETTE.



RESUMO

O presente estudo apresenta um olhar para a importância do papel do professor no ambiente hospitalar para dar prosseguimento ao desenvolvimento cognitivo, social e as aprendizagens das crianças que estão neste ambiente. Este artigo tem o objetivo de dar enfoque e compreender melhor a função do educador dentro do hospital. A pesquisa foi realizada por meio de leitura de livros disponíveis em biblioteca pública de uma Universidade privada de São Paulo e, também, por meio de consulta a artigos científicos indexados na base de dados Scielo. Observa-se por meio da revisão de pesquisadores que se debruçam na compreensão dessas questões, a influência do trabalho contribui para verificar a complexidade e tantas questões que envolve a continuidade dos estudos nesse momento delicado para as crianças e suas famílias.

PALAVRAS-CHAVE: Hospital; Família; Pedagogo Hospitalar.

INTRODUÇÃO

Este projeto mostrará a importância de ter a presença do pedagogo no ambiente hospitalar, pois toda a sociedade brasileira tem consciência de que a educação é um dos melhores caminhos para reduzir os diversos problemas que a atinge. Sendo assim, a pedagogia hospitalar entraria nesta solução de alguns problemas que ocorrem dentro da educação, como por exemplo: baixa qualificação dos profissionais, alta evasão escolar, elevada repetência nas séries iniciais entre outros.

Notamos que a questão da saúde pode afastar crianças e adolescentes da instituição de ensino, pelo motivo de muitas vezes esta permanece no ambiente hospitalar por um tempo que pode ser indeterminado. E, neste momento entra o papel fundamental da presença do pedagogo neste espaço.

O professor tem de se reconhecer como pesquisador do seu fazer, buscando novas respostas para eternas novas perguntas. Sem pesquisa será impraticável mover a educação nesse terreno pantanoso, de informações mediáticas e modismos fugazes, em que há tempo tentamos não submergir. (FONTES, 2008, p.134)

De acordo com o aprofundamento nas leituras para elaboração deste trabalho, nota-se que é uma área pouco investigada dentro da educação. Muitos pesquisadores se baseiam em alguns principais e grandes teóricos, p.e: Maturana; Paulo Freire; Piaget; Wallon e Vygotsky, para mostrar a importância da presença do educador no espaço hospitalar.

Muitos estudos nos apresentam do quanto o tratamento fica bem mais eficaz, quando existe a presença de um ambiente hospitalar aconchegante e alegre. Proporcionando as crianças atividades que já estavam acostumadas fora do hospital, como por exemplo: estudar, brincar, conversar, conviver com outras crianças entre outras atividades.

O pedagogo hospitalar oferece uma assessoria diferenciada, por seu atendimento as crianças e/ou adolescentes e seus familiares ter um caráter humanístico e emocional. Tendo a intenção de dar continuidade no estudo formal com suas devidas adaptações a depender do estado físico e emocional deste aluno/paciente.

Desta forma pode-se observar que essa luta por um espaço para o educador necessita ser ainda muito estudada, para verificar se há precariedade do sistema voltado a prática do pedagogo no hospital. Muitos políticos e gestores tem um olhar de desprezo pelo trabalho dos educadores neste ambiente. Sendo visto como um ambiente para tratar a saúde do corpo, muitas vezes deixando de lado o estado emocional e mental. Segundo Henri Wallon (1945 s/p): “O indivíduo é social não como resultado de circunstâncias externas, mas em virtude de uma necessidade interna.” Observa-se que tem que considerar a pessoa como um todo, olhando para afetividade, emoções, movimento e espaço físico em que se encontram, pois uma mente saudável colabora para se ter um corpo saudável.

O Ministério de Educação e Cultura – MEC observou a necessidade de garantir uma responsabilidade para os direitos das crianças e adolescentes serem executados por meio das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) e em 2002, pelo documento Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar, (BRASIL, 2002).

É previsto por Lei que crianças e adolescentes tenham acompanhamento pedagógico no hospital, no entanto, a recomendação e nomeação da figura do educador não são feitas. Observa-se que alguns hospitais dificultam o trabalho do pedagogo, pois ainda existe muito preconceito com a presença de docentes neste ambiente. Fazendo muito pouco para possibilitarem às crianças e adolescentes hospitalizados a darem continuidade aos estudos. Tendo em vista que todo ser humano tem uma grande sede de conhecimento deve-se atentar a oferta deste serviço pedagógico dentro da área da saúde, pois colabora para eficácia de qualquer tratamento que possa ocorrer com as crianças e/ou adolescentes.

HISTORICIDADE DA PEDAGOGIA HOSPITALAR

A história da pedagogia hospitalar surge, segundo Sandra Maia Farias Vasconcelos, em seu

artigo sobre classe hospitalar no mundo, “um desafio à infância em sofrimento”, em 1935, quando ocorreu a inauguração da primeira escola de crianças inadaptadas em Paris. Depois surgiram outros seguidores na Alemanha, outros países da Europa e Estados Unidos.

No mesmo artigo citado acima, a autora marca o fim da Segunda Guerra mundial, onde ocorreu a necessidade de escolas nos hospitais, dando mais força para os médicos lutarem pela oferta do serviço.

Devido ao grande número de crianças e adolescentes atingidos, mutilados e sem nenhuma possibilidade de ir as escolas, surge a importância da presença da escola dentro dos hospitais.

Já no Brasil, a primeira classe hospitalar surge em 1950 no Hospital Municipal Jesus, Rio de Janeiro. Mas foi após a publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) que as atividades escolares dentro de instituições hospitalares foram realmente reconhecidas.

Após a criação dessa nova modalidade de atendimento em hospitais, surge a necessidade de formular novas propostas de leis voltadas para crianças em situações enfermas e suas necessidades educacionais.

No inciso primeiro do artigo 32 da LDB e na Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, toda pessoa – crianças, adolescentes ou adulto – deve se beneficiar de uma formação concebida para responder às suas necessidades educativas fundamentais. É direito de todos frequentar a escola. Porém, existem casos em que se torna impossível a frequência da criança no colégio, sendo cabível sua ausência, como em caso de doenças. O ambiente hospitalar distancia as crianças das atividades de sua rotina, inclusive complica sua ida à escola.

Para a criança, a escola exerce um grande significado, tanto na construção de personalidade quanto em sua construção de futuro, portanto é importante que a doença não impeça nem prejudique essa criança com o seu elo do ‘mundo lá fora’.

O pedagogo atual concebe suas práticas educacionais voltadas para uma demanda de crianças e adolescentes modernos, e requer do educador habilidades gerais de saber escutar, saber agir diante de problemas espontâneos, capacidade de decisões, e principalmente ter responsabilidade social.

Desse modo, a atuação do pedagogo é uma tarefa no mínimo difícil, tendo em vista as mais variadas formas de trabalho de um educador, tanto dentro como fora da escola.

Atualmente, o pedagogo passa a realizar todo e qualquer papel que antes era atuado por outros profissionais, e atravessa o muro escolar agindo como educador social em empresas, igrejas, eventos, emissoras de transmissão (rádio e TV), hospitais e tornando assim mais perceptível a ligação entre o educador e a sociedade.

Segundo Wolf (2007), um desses campos não escolares da atuação do pedagogo é a pedagogia hospitalar que funciona como uma parceria entre o hospital, a universidade representada pelos estagiários e a instituição escolar de onde o paciente é oriundo. O pedagogo hospitalar visa assim dar continuidade do estudo criança hospitalizada.

Para atuar em Classes Hospitalares, o professor deverá estar habilitado para trabalhar com diversidade humana e diferentes experiências culturais, identificando as necessidades educacionais especiais dos educandos impedidos de frequentar a escola, decidindo e inserindo modificações e adaptações curriculares em um processo de ensino/aprendizagem.

Para Novaes (1998), a hospitalização de uma criança é um evento estressante e potencialmente traumático uma vez que a escola, o lar, o cotidiano da mesma são substituídos por ambientes desconhecidos e frios, que acabam por potencializar situações que geram insegurança e desconforto. Portanto, profissionais que trabalham ao redor das crianças hospitalizadas, podem reduzir esse peso que carregam, com ações que podem fazer a diferença.

Na vida de uma criança, o brincar é fundamental. Por meio desse momento é construída uma ponte entre a realidade e a imaginação.

É brincando que as crianças constroem conhecimentos e desenvolvem atenção, agilidade, associação, coordenação motora etc. Ao brincar, as crianças ativam sua imaginação, criam sua própria maneira de brincar, desenvolvem-se sem perceber, o que contribui primordialmente para sua autonomia e personalidade (MANES; BONIN, 2004, p. 85).

A pedagogia hospitalar tem a pretensão de oferecer educação formal em um ambiente não escolar, neste caso no hospital, utilizando enquanto recursos atividades lúdicas que envolve jogos, brincadeiras, atividades artísticas etc. Segundo Werneck (2003) a atividade lúdica é uma das essências da vida humana que instaura e constitui novas formas de fruir a vida social, marcadas pela exaltação dos sentidos e das emoções, misturando alegria e angústia, relaxamento e tensão, prazer e conflito, liberdade e concessão etc.

A criança que está internada, ainda sim continua a ser criança e sua infância precisa ser contemplada. Portanto, as brincadeiras, os jogos, as histórias irão ter uma importância relevante nos quadros dessas crianças. Na infância, o desenvolvimento e a aprendizagem se dão em ritmo intenso, tanto do ponto de vista biológico quanto do psicossocial e emocional (ARMOND et al, 2002). Nesse sentido, o brincar passa a ser visto como um espaço terapêutico capaz de promover não só a continuidade do desenvolvimento infantil, como também a possibilidade de, através dele, a criança hospitalizada melhor elaborar esse momento específico em que vive (MITRE, 2000).

Para Barros (1999) especialista em gestão hospitalar e Pedagogo, passeios externos com as crianças hospitalizadas podem ser realizados, sempre visando a necessidade do paciente e as condições necessárias da infraestrutura do local a ser visitado. Dependendo do caso do paciente, passeios externos podem não ser uma boa opção, variando de casos em casos.

Deve entrar em conta aqui também, o tempo de permanência no hospital, pois mesmo um período curto ou de algumas horas nesse ambiente pode ter um significado importante para o processo de desenvolvimento e de aprendizagem da criança ou adolescente (Fonseca, 1999b). Receber o atendimento de classe hospitalar, ainda que por um tempo mínimo possa ajudar a criança manter seu processo de desenvolvimento contínuo, e sem acarretar nenhum dano. Fontes e Weller (1998) ressaltam que quanto mais propício e mais próximo da vida cotidiana infantil for o ambiente hospitalar, mais rápido e menos sofrido será seu restabelecimento.

É interessante ressaltar a importância do acompanhamento escolar para recuperação do

paciente. A educação hospitalar age de forma positiva, fazendo com que a criança se veja de forma útil e que seu desenvolvimento não cesse diante da distância do hospital e escola.

De acordo com a Constituição Federal e do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), é um direito fundamental que toda criança e adolescente têm direito à vida e à saúde. Sem esses dois pontos cruciais não há como existir a educação, esporte e cultura. Segundo o ECA, em caso de doença toda criança tem o direito de ser atendido em hospital ou posto de saúde pública.

O conceito de saúde pública tem como objetivo o desenvolvimento pleno das potencialidades do indivíduo e necessita de políticas públicas que apontem para a necessidade de ambientes e estilos de vida saudáveis e reorientação dos sistemas de serviços públicos de saúde com propostas e estratégias coerentes. (ROMANINI, 2002).

A educação por lei é um direito de toda e qualquer criança podendo ser praticada tanto dentro de um ambiente escolar como fora dele, é o que nos afirma a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 no Capítulo V – Da Educação Especial, artigo 58, e § 2º:

“O atendimento será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular”. (Brasil, 2001).

Tanto a educação quanto a saúde, não podem ser tratados exclusivos e separadamente em escolar e hospital. O hospital, segundo o Ministério da Saúde é um centro da educação:

Hospital é a parte integrante de uma organização médica e social, cuja função básica consiste em proporcionar à população assistência médica integral, curativa e preventiva, sob quaisquer regimes de atendimento, inclusive o domiciliar, constituindo-se também em centro de educação, capacitação de recursos humanos e de pesquisas em saúde, bem como de encaminhamento de pacientes, cabendo-lhe supervisionar e orientar os estabelecimentos de saúde a ele vinculados tecnicamente. (Brasil, 1977, p. 3.929).

Na Resolução Nº 41 de 13 de outubro de 1995, há a publicação do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, chancelada pelo Ministério da Justiça, que trata dos direitos da Criança e do Adolescente Hospitalizados. Segundo Calegari, (2003, p.42 apud Ceccim e Carvalho), alguns direitos são descritos da seguinte forma:

- 1- Direito à proteção à vida e à saúde, com absoluta prioridade e sem qualquer forma de discriminação;
- 9- Direito de desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde, acompanhamento do currículo escolar durante sua permanência hospitalar;
- 14- Direito à proteção contra qualquer forma de discriminação, negligência ou maus-tratos;
- 19- Direito a ter seus direitos constitucionais e os contidos no Estatuto da criança e do Adolescente respeitados pelos hospitais integralmente.

Entre os 20 itens do documento, destaca-se o número 1, 9, 14 e 19, que defende o direito do enfermo desfrutar do acompanhamento escolar conforme a necessidade e sua enfermidade durante todo o período de sua internação, também defende o direito da proteção à vida e recua qualquer forma de discriminação, dando a oportunidade ao enfermo de qualquer atividade que ele consiga realizar sem sofrer preconceito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo observou a importância de se conhecer e se aprofundar na importância do papel do pedagogo no ambiente hospitalar. O objetivo principal dessa prática docente deve ser possibilitar as crianças e/ou adolescentes hospitalizados o desenvolvimento social, afetivo e do conhecimento. Para alcançarmos estes objetivos deve existir um atendimento pedagógico e acompanhamento escolar. Visando sempre as possibilidades do paciente e de sua família. Devemos dar a criança todo suporte, isto é incontestável, mas não podemos deixar de lado a situação emocional da família deste aluno/paciente. Oferecendo-lhes orientações de como lidar com essa situação e se possível o Hospital disponibilizar um espaço para entreter essas mães e pais. O profissional que está inserido nesse ambiente deve ter uma postura de resiliência, ou seja, mostrar que temos forças internas para superar situações difíceis. O pedagogo Hospitalar tem que partir das necessidades do aluno, tentar ter um contato com sua escola de origem para saber o que estava sendo aprendido e se necessário alterar/adaptar o currículo a ser passado, para que seja possível a realização do que está sendo passado ao aluno, e sempre respeitando os limites emocionais e físicos deste. Considera-se que os objetivos do trabalho foram atingidos, pois se apresentou a historicidade da pedagogia hospitalar e legislação, e nota-se uma evidente relevância no papel do professor que deve estar sempre atento, ser curioso, criativo, detalhista para saber selecionar os conteúdos para facilitar e deixar esse processo mais dinâmico.

REFERÊNCIAS

ARMOND, L. C; VASCONCELOS, M. & MARTINS, M. D. mitre. In: CARVALHO, A. et al. (Orgs.). **Saúde da Criança**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Proex, 2002. cap. 2: 18-32. BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, Diário Oficial, Imprensa Nacional, 16/07/1990.

BARROS, A.S.S. **A prática pedagógica em uma enfermaria pediátrica: contribuições para a inclusão desse alunado**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, p. 20-27, set./nov. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. SEESP, 2001.

BRASIL, (1977). Ministério da Saúde. **Definições e Normas das instituições e serviços de saúde**. Diário Oficial da União de 5/4/1977 – Seção I, Parte I, p. 3929.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990.** Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.** BRASIL.

CALEGARI, Aparecida M. **As inter-relações entre educação e saúde: implicações no trabalho pedagógico no contexto hospitalar.** Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2003.

FONTES, Rejane de S. **Da classe à pedagogia hospitalar: a educação para além da escolarização.** LINHAS, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 72 - 92, jan. / jun. 2008.

MANES, Gilvania; BONIN, Soely de Fátima Oliveira. **O Brincar é coisa séria: a busca do prazer nos centros de educação infantil.** Revista de divulgação Técnico- Científica do ICPG, Blumenau, v. 2, p. 85-89, abr./jun. 2004.

MITRE, R. M. (2000). **Brincando para viver: um estudo sobre a relação entre a criança gravemente adoecida e hospitalizada e o brincar.** Dissertação de mestrado. Instituto Fernandes Figueira. Rio de Janeiro: Fiocruz.

NOVAES, Luiza Helena Vinholes Siqueira. **Brincar é saúde: o alívio do stresse na criança hospitalizada.** Pelotas: EDUCAT, 1998.

ROMANINI, M. A. V. **Instituição de educação infantil: Direito da Criança.** In: CARVALHO, A. et al. (Orgs.). Saúde da Criança. Belo Horizonte: Editora UFMG; Proex, 2002. cap. 1, 13- 18.

VASCONCELOS, Sandra M. Farias. **Classe hospitalar no mundo: um desafio a infância em sofrimento.** Universidade Estadual do Ceará. (s/d) [citado em 7 nov. 2005] Disponível em URL: http://www.reacao.com.br/programa_sbpccontrole/textos/sandramaiahospitalar.htm. Acesso 20 jun. 2023.

WERNECK, Christianne L. G. **Recreação e lazer: apontamentos históricos no contexto da Educação Física**. In: WERNECK, Christianne L. G.; ISAYAMA, Hélder F. (Org.) Lazer, Recreação e Educação Física. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.15-56.

WOLF, Rosângela Abreu do Prado. **Pedagogia Hospitalar: a prática do pedagogo em instituição não-escolar**. Disponível em: <http://www.uepg.br/revistaconexao/revista/edicao03/artigo11.pdf>. Acesso 20 jun. 2023.

ESTRATÉGIAS LÚDICAS NO ENSINO DA MATEMÁTICA PARA CRIANÇAS

LUCIANE UCHOA DO NASCIMENTO

Formada em Matemática pelo Centro Universitário FIEO, Pós-graduada em Docência do Ensino Superior pela Faculdade de Conchas, Especialista em Prevenção ao uso indevido de drogas pela Universidade Federal de São Paulo e Especialização pelo Programa Docente (PED) da Faculdade São Judas Tadeu. É Professora Titular da Prefeitura de São Paulo.



RESUMO

Este artigo aborda o uso de estratégias lúdicas e criativas no ensino da matemática para crianças, visando tornar o aprendizado mais efetivo, engajante e prazeroso para as crianças. Através da fundamentação teórica, explora-se a importância do uso de jogos, brincadeiras e atividades artísticas como recursos pedagógicos para promover o desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos. A metodologia utilizada consiste em uma revisão bibliográfica exploratória, com o intuito de mapear e analisar as principais abordagens e resultados de estudos relacionados ao tema. As análises destacam os benefícios da implementação de estratégias lúdicas e criativas, bem como seus impactos no desempenho acadêmico e no interesse dos estudantes pela matemática. Ao final, conclui-se que a incorporação dessas abordagens no ensino da matemática na educação infantil é uma prática pedagógica eficiente e enriquecedora.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino da Matemática; Estratégias Lúdicas; Criatividade; Processo de ensino e aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O ensino da matemática para crianças é uma etapa crucial no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. Desde os primeiros anos de vida, as bases do pensamento matemático são construídas, e é fundamental que esse processo seja estimulante, prazeroso e significativo para os alunos. No entanto, muitas vezes, o ensino tradicional da matemática pode se mostrar abstrato e desinteressante, o que pode levar a dificuldades no aprendizado e até mesmo a um afastamento precoce dos estudantes em relação à disciplina.

Nesse contexto, o uso de estratégias lúdicas e criativas emerge como uma abordagem peda-

gógica promissora para tornar o ensino da matemática na educação infantil mais atrativo e eficiente. O termo "lúdico" remete ao universo das brincadeiras, jogos e atividades recreativas, enquanto a "criatividade" está associada à capacidade de pensar de forma original e inovadora. A junção desses dois elementos cria um ambiente de aprendizagem dinâmico e estimulante, que se alinha perfeitamente à natureza curiosa e imaginativa das crianças.

As estratégias lúdicas no ensino da matemática permitem que as crianças explorem conceitos matemáticos de maneira concreta e contextualizada. Ao envolver os alunos em jogos matemáticos, quebra-cabeças e atividades com materiais manipulativos, os conceitos abstratos ganham vida, tornando-se mais tangíveis e compreensíveis. Além disso, a ludicidade proporciona um ambiente descontraído, onde os erros são encarados como parte natural do processo de aprendizado, incentivando a experimentação e a resiliência nas crianças.

A criatividade, por sua vez, desafia os alunos a encontrarem soluções únicas para os problemas matemáticos propostos. Ao incentivar a busca por caminhos não convencionais, essa abordagem estimula o pensamento crítico e a autonomia intelectual das crianças. Atividades artísticas, como desenhar e modelar, são excelentes formas de integrar a criatividade ao ensino da matemática, permitindo que os estudantes expressem suas ideias de forma individual e original.

O desenvolvimento socioemocional também é valorizado ao utilizar estratégias lúdicas e criativas no ensino da matemática. O trabalho em grupo, a cooperação e a empatia são fomentados, contribuindo para a formação de indivíduos mais confiantes e seguros em sua capacidade de aprender e enfrentar desafios. Além disso, a experiência positiva com a matemática nessa fase inicial da vida pode criar uma base sólida de motivação e interesse, refletindo-se positivamente no desempenho acadêmico futuro. Pretendemos entender como as abordagens lúdicas podem impactar o desempenho acadêmico dos alunos, bem como seu interesse e motivação pela matemática.

IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO ENSINO DA MATEMÁTICA

O uso de estratégias lúdicas no ensino da matemática tem sido amplamente reconhecido como uma abordagem pedagógica eficaz para despertar o interesse e a motivação dos alunos. Ao introduzir jogos, brincadeiras e atividades recreativas no contexto do aprendizado matemático, os estudantes são convidados a participar ativamente do processo, tornando-se protagonistas de sua própria aprendizagem. Esse engajamento promove um ambiente de ensino mais dinâmico e interativo, onde a aprendizagem se torna mais significativa e prazerosa. (FERREIRA, 2015; OLIVEIRA; PRADO; REIS, 2023).

Uma das principais vantagens do lúdico no ensino da matemática é a possibilidade de tornar conceitos abstratos em conhecimentos concretos e palpáveis para as crianças. Os jogos matemáticos, por exemplo, permitem que os alunos manipulem números, formas geométricas e operações de maneira prática, facilitando a compreensão dos conteúdos. Além disso, a ludicidade proporciona um ambiente acolhedor e desafiador, onde os erros são vistos como oportunidades de aprendizado, incentivando a persistência e a resolução de problemas. (RIGATTI; CEMIN, 2021; SANTA' ANNA,

2017).

Ao utilizar o lúdico no ensino da matemática, o professor pode promover a interação e a colaboração entre os alunos. Os jogos em grupo, por exemplo, estimulam a comunicação e a cooperação, incentivando a troca de ideias e a construção conjunta do conhecimento. Essa interação social é essencial para o desenvolvimento socioemocional das crianças, promovendo a empatia, a autoestima e a habilidade de trabalhar em equipe. (SILVA, 2022; SILVA; ANGELIM, 2017).

Outro ponto relevante é a capacidade do lúdico de reduzir a ansiedade e o medo em relação à matemática. Muitos estudantes enfrentam dificuldades nessa disciplina devido à pressão por resultados e ao estigma de que a matemática é uma área complexa e difícil de compreender. Porém, ao introduzir atividades lúdicas e divertidas, o ensino da matemática se torna mais acessível e agradável, ajudando a desmistificar a ideia de que a matemática é uma disciplina inacessível. (MARTINS; MARTINS; SCHEFFER, 2016; CARVALHO; NOBRE, 2021).

Além disso, o lúdico no ensino da matemática possibilita ao professor acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos de forma mais próxima e individualizada. Ao observar como as crianças se envolvem nas atividades lúdicas, o docente pode identificar suas dificuldades e necessidades específicas, adaptando a abordagem pedagógica para atender às demandas de cada estudante. Dessa forma, o ensino se torna mais personalizado e eficiente, contribuindo para o sucesso acadêmico dos alunos (CUSATI, 2016; FARIAS; SILVA, 2021).

Em suma, a importância do lúdico no ensino da matemática para crianças reside na sua capacidade de tornar o aprendizado mais concreto, interativo e estimulante. Ao criar um ambiente de ensino lúdico e criativo, o professor proporciona aos alunos a oportunidade de explorar a matemática de forma prazerosa e significativa, desenvolvendo suas habilidades cognitivas, sociais e emocionais. Essa abordagem pedagógica promissora pode contribuir para a formação de estudantes mais motivados, confiantes e competentes em relação à matemática, preparando-os para enfrentar os desafios da vida acadêmica e além.

CRIATIVIDADE NO ENSINO DA MATEMÁTICA

A criatividade desempenha um papel fundamental no processo de ensino da matemática para crianças. Ao estimular a imaginação e o pensamento original dos alunos, o professor pode tornar o aprendizado matemático mais interessante e envolvente. Através de atividades que incentivam a busca por soluções únicas e inovadoras para problemas matemáticos, a criatividade promove o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de resolver desafios de forma independente (SILVA, 2022; OLIVEIRA; PRADO; REIS, 2023).

Uma das formas de incorporar a criatividade no ensino da matemática é por meio de atividades artísticas. Ao permitir que os alunos expressem conceitos matemáticos através de desenhos, modelagens ou outras formas de expressão visual, o professor proporciona uma abordagem mais sensorial e significativa para o aprendizado. Essa integração entre a matemática e as artes estimula a imaginação das crianças e incentiva a construção de conexões entre diferentes áreas do conhe-

cimento (FARIAS; SILVA, 2021; SANTA' ANNA, 2017).

Outra maneira de fomentar a criatividade no ensino da matemática é através da resolução de problemas abertos. Ao contrário dos exercícios tradicionais, que possuem uma resposta única e específica, os problemas abertos permitem múltiplas soluções e diferentes abordagens. Essa liberdade de exploração desafia os alunos a pensarem de forma original e a desenvolverem suas próprias estratégias para resolver os desafios propostos. A resolução de problemas abertos também estimula a curiosidade e a perseverança, uma vez que os estudantes são encorajados a experimentar e revisar suas ideias para encontrar a melhor solução (FERREIRA, 2015; MARTINS; MARTINS; SCHEFFER, 2016).

A criatividade no ensino da matemática também está relacionada à adaptação dos conteúdos para a realidade dos alunos. Ao contextualizar os conceitos matemáticos em situações do cotidiano, o professor torna o aprendizado mais significativo e relevante para as crianças. Ao enxergar a matemática aplicada em situações reais, os alunos percebem a utilidade e a importância da disciplina em suas vidas, o que contribui para a motivação e o interesse pelo estudo. Além disso, essa abordagem contextualizada permite que os estudantes explorem a matemática de forma mais pessoal e autêntica, conectando-a com suas próprias experiências e vivências (RIGATTI; CEMIN, 2021; SILVA; ANGELIM, 2017).

A criatividade também pode ser estimulada através do trabalho colaborativo em sala de aula. Ao propor atividades em grupo, o professor incentiva a troca de ideias e o compartilhamento de conhecimentos entre os alunos. A diversidade de perspectivas e abordagens enriquece o processo de aprendizagem, estimulando a criatividade e a inovação. Além disso, o trabalho colaborativo promove a construção coletiva do conhecimento, permitindo que os alunos aprendam uns com os outros e se apoiem mutuamente no processo de aprendizado (CUSATI, 2016; CARVALHO; NOBRE, 2021).

Por fim, ao estimular a imaginação dos alunos e incentivar a busca por soluções originais para os problemas matemáticos, o professor empodera os estudantes como protagonistas de sua própria aprendizagem. Através de atividades artísticas, resolução de problemas abertos, contextualização e trabalho colaborativo, a criatividade se torna uma aliada poderosa no desenvolvimento das habilidades matemáticas e no estímulo ao interesse pela disciplina.

DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL E APRENDIZAGEM MATEMÁTICA

O ensino da matemática para crianças não se limita apenas à transmissão de conhecimentos numéricos e operacionais; é também uma oportunidade para trabalhar o desenvolvimento socioemocional dos alunos. O processo de aprendizagem matemática envolve não apenas a aquisição de conceitos e habilidades, mas também o crescimento emocional e social das crianças. Através de estratégias que promovem a interação, a cooperação e a autoestima, o professor pode contribuir para a formação de indivíduos mais confiantes e competentes em relação à matemática (RIGATTI; CEMIN, 2021; SANTA' ANNA, 2017).

Um dos principais benefícios do desenvolvimento socioemocional no ensino da matemática é

a construção de um ambiente de aprendizagem acolhedor e seguro. Ao valorizar a individualidade de cada aluno e incentivar o respeito às diferentes formas de aprendizado, o professor promove um clima positivo em sala de aula, onde os estudantes se sentem confortáveis para expressar suas ideias e tirar dúvidas. Esse ambiente favorável é fundamental para reduzir a ansiedade e o medo em relação à matemática, permitindo que os alunos se sintam mais à vontade para se envolverem no processo de aprendizagem (FERREIRA, 2015; OLIVEIRA; PRADO; REIS, 2023).

O trabalho em grupo é uma estratégia eficaz para desenvolver habilidades socioemocionais e promover a aprendizagem matemática. Ao trabalhar em equipe, os alunos são desafiados a colaborar, compartilhar conhecimentos e respeitar as ideias dos colegas. Essa colaboração fomenta o espírito de equipe, a empatia e a solidariedade, competências essenciais para a vida em sociedade. Além disso, a cooperação entre os alunos permite que eles se apoiem mutuamente no processo de aprendizado, fortalecendo o sentimento de pertencimento e de valorização no ambiente escolar (SILVA, 2022; SILVA; ANGELIM, 2017).

Outro aspecto relevante é o estímulo à autoestima e à confiança dos alunos em relação às suas capacidades matemáticas. Muitas crianças enfrentam inseguranças e autocríticas em relação à matemática, o que pode prejudicar seu desempenho e sua motivação para aprender. Nesse sentido, o professor pode promover uma abordagem que valorize o esforço e o progresso dos alunos, reconhecendo suas conquistas e incentivando-os a superar desafios. Ao perceberem que são capazes de aprender e de enfrentar dificuldades, os estudantes se tornam mais confiantes em suas habilidades matemáticas, o que reflete positivamente em seu desempenho acadêmico (FARIAS; SILVA, 2021; CUSATI, 2016).

Além disso, o desenvolvimento socioemocional também está associado à capacidade dos alunos de lidar com os erros e as frustrações durante o processo de aprendizagem. O ensino da matemática é uma jornada de descobertas, em que é natural cometer erros e enfrentar desafios. No entanto, muitas crianças temem o fracasso e evitam se arriscar em atividades matemáticas. O professor pode contribuir para a construção da resiliência emocional, encorajando os alunos a verem os erros como oportunidades de aprendizado e incentivando a persistência diante das dificuldades. Essa abordagem favorece o desenvolvimento de uma mentalidade positiva em relação à matemática, onde os erros são vistos como parte natural do processo de crescimento e não como fracasso (MARTINS; MARTINS; SCHEFFER, 2016; CARVALHO; NOBRE, 2021).

Em suma, o desenvolvimento socioemocional no ensino da matemática é uma abordagem pedagógica fundamental para promover um aprendizado mais integral e significativo. Ao valorizar a interação, a cooperação e a autoestima dos alunos, o professor cria um ambiente propício para o desenvolvimento emocional e social das crianças. Essa abordagem não apenas fortalece as habilidades matemáticas dos estudantes, mas também os prepara para enfrentar desafios e se tornarem cidadãos confiantes, colaborativos e resilientes.

BENEFÍCIOS DO USO DE ESTRATÉGIAS LÚDICAS E CRIATIVAS

O uso de estratégias lúdicas e criativas no ensino da matemática para crianças traz uma série de benefícios significativos para o processo de aprendizagem dos alunos. A partir das pesquisas de Carvalho e Nobre (2021) é possível perceber que a ludicidade no ensino da matemática promove um maior engajamento e interesse dos alunos pela disciplina. O ambiente descontraído e divertido dos jogos e atividades lúdicas torna a matemática mais atraente e acessível, contribuindo para a construção de uma relação positiva entre os estudantes e a disciplina.

Através das pesquisas de Cusati (2016) e Farias e Silva (2021), também se observa que o uso de estratégias lúdicas no ensino da matemática permite uma maior contextualização dos conceitos matemáticos. Ao trabalhar com jogos e atividades práticas, os alunos são capazes de visualizar e compreender melhor os conceitos abstratos, tornando a aprendizagem mais significativa. Além disso, a ludicidade estimula a curiosidade e a criatividade das crianças, levando-as a buscar novas abordagens para resolver os problemas propostos.

Outro benefício destacado nas pesquisas de Ferreira (2015) é o desenvolvimento das habilidades cognitivas dos alunos. As estratégias lúdicas exigem raciocínio lógico, concentração e a resolução de problemas, contribuindo para o aprimoramento das habilidades matemáticas. Os jogos matemáticos também estimulam a agilidade mental e a capacidade de tomar decisões rápidas, habilidades essenciais não apenas na matemática, mas também em outras áreas da vida.

A partir das pesquisas de Martins, Martins e Scheffer (2016), Oliveira, Prado e Reis (2023), e Rigatti e Cemin (2021), também é possível constatar que o uso de estratégias lúdicas no ensino da matemática promove o desenvolvimento socioemocional dos alunos. Ao trabalhar em equipe nos jogos e atividades lúdicas, os estudantes aprendem a colaborar, a se comunicar e a respeitar as ideias dos colegas. Essas habilidades sociais são fundamentais para a formação de cidadãos mais empáticos e cooperativos, capazes de trabalhar em equipe e lidar com as diferenças.

Além disso, a ludicidade no ensino da matemática também contribui para a construção da autoestima e da confiança dos alunos em relação às suas capacidades matemáticas. Ao se envolverem em atividades lúdicas e perceberem que são capazes de resolver desafios, os estudantes desenvolvem uma maior autoconfiança em suas habilidades, o que influencia positivamente em seu desempenho acadêmico.

Santa'Anna (2017), Silva (2022) e Silva e Angelim (2017) destacam ainda que o uso de estratégias lúdicas e criativas no ensino da matemática contribui para a construção de uma cultura de aprendizagem positiva e inclusiva.

O que podemos observar é que o uso de estratégias lúdicas e criativas no ensino da matemática para crianças traz benefícios significativos para o aprendizado dos alunos. Desde o maior engajamento e interesse pela disciplina até o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais, a ludicidade proporciona uma abordagem pedagógica eficaz para tornar a matemática mais atrativa, significativa e acessível para as crianças. Essa abordagem não apenas fortalece as habilidades matemáticas dos estudantes, mas também os prepara para se tornarem cidadãos con-

fiantes, cooperativos e resilientes.

IMPACTOS NO DESEMPENHO ACADÊMICO E NO INTERESSE PELA MATEMÁTICA

O uso de estratégias lúdicas e criativas está associado a um aumento significativo no desempenho acadêmico dos alunos em matemática. Ao tornar o aprendizado mais dinâmico e envolvente, essas abordagens pedagógicas motivam os alunos a se engajarem de forma ativa e participativa no processo de aprendizagem. Nesse contexto, Carvalho e Nobre (2021) destacam que a ludicidade é uma ferramenta poderosa para reduzir a ansiedade e o medo em relação à matemática, possibilitando que os alunos se sintam mais confiantes e seguros ao enfrentarem os desafios da disciplina.

Além disso, estudos como o de Farias e Silva (2021) sugerem que o uso de estratégias lúdicas pode contribuir para uma aprendizagem mais significativa e duradoura dos conceitos matemáticos. Ao utilizar jogos, brincadeiras e atividades práticas, os alunos têm a oportunidade de vivenciar a matemática de forma concreta, aplicando os conceitos em situações reais do cotidiano. Essa contextualização dos conteúdos matemáticos torna o aprendizado mais relevante e interessante para as crianças, favorecendo a compreensão e a retenção dos conhecimentos.

Outro ponto relevante é o estímulo ao pensamento crítico e à resolução de problemas por meio das estratégias lúdicas e criativas. Estudos como o de Rigatti e Cemin (2021) indicam que a resolução de problemas abertos e desafios matemáticos propostos de forma lúdica incentivam os alunos a pensar de forma mais criativa e a desenvolverem suas próprias estratégias para enfrentar os desafios. Essa habilidade é fundamental para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático e para a construção de uma base sólida de conhecimentos matemáticos.

Além de influenciar o desempenho acadêmico, o uso de estratégias lúdicas e criativas também tem impacto significativo no interesse dos alunos pela matemática. Estudos como o de Silva e Angelim (2017) demonstram que as atividades lúdicas despertam a curiosidade e a motivação dos alunos para aprender matemática, tornando a disciplina mais atrativa e prazerosa. O envolvimento em jogos e brincadeiras matemáticas também contribui para a construção de uma imagem mais positiva da matemática, rompendo com o estigma de que a disciplina é difícil e desinteressante.

Outro aspecto relevante é o papel da criatividade no interesse pela matemática. Autores como Santa' Anna (2017) ressaltam que as estratégias criativas no ensino da matemática possibilitam aos alunos uma abordagem mais personalizada e autêntica da disciplina. Ao explorarem a matemática de forma criativa e original, os estudantes se tornam protagonistas de seu próprio aprendizado, o que contribui para um maior engajamento e interesse pela disciplina.

Por fim, vale destacar que o uso de estratégias lúdicas e criativas no ensino da matemática na educação infantil pode ter impactos duradouros no percurso educacional dos alunos. Estudos como o de Cusati (2016) sugerem que um aprendizado positivo e prazeroso em matemática na infância pode influenciar a percepção e a atitude dos estudantes em relação à disciplina ao longo de sua trajetória escolar. Portanto, o estímulo ao interesse e ao desempenho acadêmico pela matemática na educação infantil é um investimento essencial para o sucesso e a realização dos alunos no futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo analisou de forma abrangente e crítica as estratégias lúdicas e criativas no ensino da matemática, com foco nos benefícios para o desenvolvimento socioemocional, o desempenho acadêmico e o interesse dos alunos pela disciplina. A revisão bibliográfica exploratória nos permitiu compreender como essas abordagens pedagógicas têm impactos significativos e positivos na formação integral das crianças, proporcionando uma experiência de aprendizagem mais rica, significativa e prazerosa.

Os resultados obtidos a partir da revisão dos estudos destacam a importância da ludicidade e da criatividade como ferramentas poderosas para a promoção de um ambiente de aprendizagem mais acolhedor, estimulante e participativo. O uso de jogos, brincadeiras, atividades práticas e resolução de problemas abertos tornam o aprendizado da matemática mais acessível e tangível para as crianças, possibilitando que elas explorem os conceitos de forma concreta e significativa. Além disso, a ludicidade reduz a ansiedade e o medo em relação à matemática, proporcionando aos alunos um maior sentimento de confiança e segurança para enfrentarem os desafios da disciplina.

A criatividade também se mostrou uma habilidade essencial para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos alunos. O estímulo ao pensamento crítico, à resolução de problemas e à construção de estratégias próprias para enfrentar os desafios matemáticos contribui para a formação de indivíduos mais autônomos, criativos e inovadores. Além disso, a criatividade promove a autoestima e a autoconfiança dos alunos, tornando-os mais engajados e motivados no processo de aprendizagem.

Outro aspecto relevante é o impacto das estratégias lúdicas e criativas no desenvolvimento socioemocional das crianças. O trabalho em grupo, a colaboração, a comunicação e a empatia são habilidades fundamentais para a vida em sociedade, e as atividades lúdicas propiciam um ambiente propício para a construção dessas competências sociais. Além disso, o ambiente lúdico favorece a expressão das emoções e das ideias dos alunos, criando um espaço seguro e acolhedor para o desenvolvimento de suas habilidades socioemocionais.

Por fim, cabe destacar que um ambiente escolar que valorize a criatividade, a experimentação e a expressão individual dos alunos é fundamental para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, especialmente no campo matemático. Com suporte pedagógico, cursos de aperfeiçoamento profissional para professores e o incentivo de todos, os espaços educativos podem se tornar lugares onde o ensino da matemática se torna uma experiência enriquecedora, colaborativa e prazerosa, preparando os alunos para a vida cotidiana.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Gildeane Martins ; NOBRE, José Filho Ferreira. **CONTRIBUIÇÕES DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NO ENSINO DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**. Humanidades & Inovação, v. 8, n. 32, p. 279–292, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/5129>. Acesso 6 jul. 2023.

CUSATI, Iracema Campos. **O ensino de Matemática na Educação Infantil: uma proposta de trabalho com a resolução de problemas**. Educação e Fronteiras, v. 6, n. 17, p. 5–19, 2016. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/5783>. Acesso 1 ago. 2023.

FARIAS, Fabia ; SILVA, Fabiana. **A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**. Revista Vox Metropolitana, v. 2, n. 4, p. 56–68, 2021. Disponível em: <http://revista.fcb.edu.br/img.content/artigos/artigo66.pdf>. Acesso 6 dez. 2021.

FERREIRA, Eliene da Matta Silva. **O ensino do lúdico na aprendizagem de matemática na educação infantil**. Monografia de Conclusão de Curso, Graduação em Pedagogia, Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Mozarlândia-GO, p. 62 f., 2015. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/12635>. Acesso 1 ago. 2023.

MARTINS, Marli Correa; MARTINS, Rosania Benachio ; SCHEFFER, Nilce Fátima. **O LÚDICO E A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**. VIDYA, v. 36, n. 1, p. 177–186, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/VIDYA/article/view/1785>. Acesso 1 ago. 2023.

OLIVEIRA, Sandra Alves de; PRADO, Jany Rodrigues ; REIS, Sônia Maria Alves de Oliveira. **A dinamização de vivências lúdicas nas aulas de pesquisa e estágio em educação infantil**. Revista Internacional de Educação Superior, v. 9, n. 2446-9424, p. e023041–e023041, 2023. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8663785/30172>. Acesso 3 abr. 2023.

RIGATTI, Keitiane ; CEMIN, Alexandra. **O papel do lúdico no ensino da matemática**. Revista Conectus: tecnologia, gestão e conhecimento, v. 1, n. 1, p. 17–17, 2021. Disponível em: <https://revista.ftec.com.br/index.php/01/article/view/6>. Acesso 1 ago. 2023.

SANTA' ANNA, DAIANE ALVES BARBOSA DE . **O LÚDICO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA DE ENSINO DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**. Trabalho de Conclusão de Curso, Curso de Licenciatura em Pedagogia, Instituto de Educação de Angra dos Reis, Departamento de Educação, Universidade Federal Fluminense. Disponível em: https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/5657/TCC%20%20IV_vers%c3%a3o%204%201.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso 5 jul. 2023.

SILVA, Joanna D'arc Bispo da. **O uso dos jogos no ensino da matemática**. Trabalho de Conclusão de Curso, Licenciatura em Pedagogia, Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia, Universidade Federal Rural de Pernambuco, p. 22, 2022. Disponível em: <https://repository.ufrpe.br/handle/123456789/3845>. Acesso 6 jul. 2023.

SILVA, Luciana Verêda da ; ANGELIM, Clenilson Panta. **O Lúdico como Ferramenta no Ensino da Matemática**. Id on Line REVISTA DE PSICOLOGIA, v. 11, n. 38, p. 897–909, 2017. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/959>. Acesso 1 jun. 2022.

HISTÓRIA DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

MÔNICA CRUZ TENÓRIO DOS SANTOS

Graduação em Pedagogia pela Universidade São Marcos(2001); Especialista em Psicopedagogia pela Universidade de Jacarepaguá(2007); Especialista em Educação pela FICONNET(2023), Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental CAT 3.



RESUMO

A justificativa para a realização deste trabalho baseia-se na realização de uma pesquisa crítica que investiguem a realidade escolar brasileira, a partir da compreensão do desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo e social de crianças na Educação Infantil entre 0 e 3 anos de idade. O estudo dos referenciais bibliográficos nos levou a refletir sobre o histórico dos centros infantis e sua evolução na história do nosso país. Usada como recurso lúdico o ato de contar histórias desperta um novo olhar, desenvolvendo na criança um comportamento prazeroso. Os objetivos é refletir sobre objetivo da educação infantil ao longo da história.

PALAVRAS-CHAVE: História; Centro de Educação Infantil; Evolução.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho pretende demonstrar a evolução histórica da educação infantil e dos centros de educação Infantil, sabemos que ela possui fundamental importância para a formação do cidadão, porém por muito tempo não foi dada a devida importância a infância e sua construção.

Sabemos que conhecer a história e todo o processo que se deu para a construção da identidade da educação infantil é fundamental para entendermos o processo que se dá hoje e a importância de garantir que as legislações vigentes sejam cumpridas e entendidas do porquê é necessário estudos e fundamentação para a infância, tendo em vista a história de uma infância desvalorizada.

HISTÓRIA DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Para iniciar este trabalho de conclusão de curso, vimos que seria necessário ler sobre a história da Educação nas creches para entendermos o trabalho desenvolvido atualmente nos Centros de Educação Infantil (CEIS).

No Brasil, o surgimento das creches foi um pouco diferente do restante do mundo. Enquanto no mundo a creche servia para as mulheres terem condição de trabalhar nas indústrias, no Brasil, as creches populares serviam para atender não somente os filhos das mães que trabalhavam na indústria, mas também os filhos das empregadas domésticas. As creches populares atendiam somente o que se referia à alimentação, higiene e segurança física. Eram chamadas de Casa dos Expostos ou Roda.

Em 1919 foi criado o Departamento da Criança no Brasil, cuja responsabilidade caberia ao Estado, mas foi mantido na realidade por doações, que possuía diferentes tarefas: realizar histórico sobre a situação da proteção à infância no Brasil; fomentar iniciativas de amparo à criança e à mulher grávida pobre; publicar boletins, divulgar conhecimentos; promover congressos; concorrer para a aplicação das leis de amparo à criança; uniformizar as estatísticas brasileiras sobre mortalidade infantil.

A partir dos anos 30, com o estado de bem-estar social e aceleração dos processos de industrialização e urbanização, manifestam-se elevados graus de nacionalização das políticas sociais assim como a centralização do poder.

Neste momento, a criança passa a ser valorizada como um adulto em potencial, matriz do homem, não tendo vida social ativa. A partir dessa concepção, surgiram vários órgãos de amparo assistencial e jurídico para a infância, como o Departamento Nacional da Criança em 1940; Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição em 1972; SAM – 1941 e FUNABEM; Legião Brasileira de Assistência em 1942 e Projeto Casulo; UNICEF em 1946; Comitê Brasil da Organização Mundial de Educação Pré-Escolar em 1953; CNAE em 1955; OMEP em 1969 e COEPRE em 1975.

O estado de bem-estar social não atingiu todos da população da mesma forma, trazendo desenvolvimento e qualidade só para alguns. A teoria foi muito trabalhada, mas pouco colocada em prática. Neste sentido, as políticas sociais reproduzem o sistema de desigualdades existentes na sociedade.

Resumindo esse período, encontraremos um governo fortemente centralizado política e financeiramente, acentuada fragmentação institucional, exclusão da participação social e política nas decisões, privatizações e pelo uso do clientelismo.

Da década de 60 e meados de 70, tem-se um período de inovação de políticas sociais nas áreas de educação, saúde, assistência social, previdência etc. Na educação, o nível básico é obrigatório e gratuito, o que consta a Constituição. Há a extensão obrigatória para oito anos esse nível, em 1971. Neste mesmo ano, lei 5692/71 traz o princípio de municipalização do ensino fundamental. Contudo, na prática, muitos municípios carentes começaram esse processo sem ajuda do Estado

e da União.

Em 1970 existe uma crescente evasão escolar e repetência das crianças das classes pobres no primeiro grau. Por causa disso, foi instituída a educação pré-escolar (chamada educação compensatória) para crianças de quatro a seis anos para suprir as carências culturais existentes na educação familiar da classe baixa.

As carências culturais existem porque as famílias pobres não conseguem oferecer condições para um bom desenvolvimento escolar, o que faz com que seus filhos repitam o ano. Faltam-lhes requisitos básicos que não foram transmitidos por seu meio social e que seriam necessário para garantir seu sucesso escolar. E a pré-escola irá suprir essas carências. Contudo, essas pré-escolas não possuíam um caráter formal; não havia contratação de professores qualificados e remuneração digna para a construção de um trabalho pedagógico sério. A mão-de-obra, que constituía as pré-escolas, era muitas das vezes formada por voluntários, que rapidamente desistiam desse trabalho.

Percebemos que a educação não era tratada por um órgão somente, era fragmentada. A educação se queixava da falta de alimentação e das condições difíceis das crianças. Nesse quadro, a maioria das creches públicas prestava um atendimento de caráter assistencialista, que consiste na oferta de alimentação, higiene e segurança física, sendo muito vezes prestado de forma precária e de baixa qualidade enquanto as creches particulares desenvolviam atividades educativas, voltadas para aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Consta-se um maior número de creches particulares, devido à privatização e à transferência de recursos públicos para setores privados.

Nos anos 80, os problemas referentes à educação pré-escolar são: ausência de uma política global e integrada; a falta de coordenação entre programas educacionais e de saúde; predominância do enfoque preparatório para o primeiro grau; insuficiência de docente qualificado, escassez de programas inovadores e falta da participação familiar e da sociedade.

Através de congressos, da ANPED e da Constituição de 88, a educação pré-escolar é vista como necessária e de direito de todos, além de ser dever do Estado e deverá ser integrada ao sistema de ensino (tanto creches como escolas).

A partir daí, tanto a creche quanto a pré-escola são incluídas na política educacional, seguindo uma concepção pedagógica, complementando a ação familiar, e não mais assistencialista, passando a ser um dever do Estado e direito da criança. Esta perspectiva pedagógica vê a criança como um ser social, histórico, pertencente a uma determinada classe social e cultural. Ela desmascara a educação compensatória, que delega a escola a responsabilidade de resolver os problemas da miséria.

Porém, essa descentralização e municipalização do ensino trazem outras dificuldades, como a dependência financeira dos municípios com o Estado para desenvolver a educação infantil e primária. O Estado nem sempre repassa o dinheiro necessário, deixando o ensino de baixa qualidade, favorecendo as privatizações.

Com a Constituição de 88 tem-se a construção de um regime de cooperação entre estados e municípios, nos serviços de saúde e educação de primeiro grau. Há a reafirmação da gratuidade

do ensino público em todos os níveis, além de reafirmar serem a creche e a pré-escola um direito da criança de zero a seis anos, a ser garantido como parte do sistema de ensino básico. Neste período, o país passa por um período muito difícil, pois aumentam-se as demandas sociais e diminuem-se os gastos públicos e privados com o social. O objetivo dessa redução é o encaminhamento de dinheiro público para programas e público-alvo específico.

Com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente, lei 8069/90, os municípios são responsáveis pela infância e adolescência., criando as diretrizes municipais de atendimento aos direitos da criança e do adolescente e do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, criando o Fundo Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente e o Conselho Tutelas dos Direitos da Criança e do Adolescente.

Nos anos 90, o Estado brasileiro vê na privatização das empresas estatais o caminho para resolver seu problema de déficit público, não tentando resolver com um projeto mais amplo de ampliação industrial. Com essa situação, na educação tem-se aumentado a instituição de programas de tipo compensatório, dirigido para as classes carentes. Esse programa requer implementação do sistema de parceria com outras instituições, já que o Estado está se retirando de suas funções.

Concluindo, a educação infantil é muito nova, sendo aplicada realmente no Brasil a partir dos anos 30, quando surge a necessidade de formar mão-de-obra qualificada para a industrialização do país. E a educação infantil pública é muito ineficiente devido à politicagem existente no governo brasileiro, que está favorecendo a privatização da educação, como a de outros setores também.

DA CRECHE AOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A questão da creche avançou muito no Brasil nos últimos anos. Vários setores da sociedade (grupos ligados aos movimentos populares, representantes dos Conselhos da Condição Feminina, a comunidade acadêmica, profissionais que atuam nos programas pré-escolares) passaram a reivindicar creches e pré-escolas como um direito à educação das crianças de todas as camadas sociais. A pressão articulada desses setores junto à Assembleia Constituinte culminou num marco importantíssimo na história da creche brasileira: a aprovação das principais reivindicações na Constituição de 1988. Entre os mais importantes artigos figuram os referentes à inclusão da creche no sistema escolar e à educação da criança de zero a seis anos através dessas instituições e da pré-escola.

Com a promulgação da Constituição Federal Brasileira, em 1988, a creche, portanto, passa a ser subordinada à área de educação, configurando-se não mais como uma “agência de guarda e assistência” e sim como uma instituição educacional, criando-se, assim, novas responsabilidades para o sistema escolar, com a constituição o direito a Educação para crianças de 0 a 6 anos estava garantido.

Mas somente essa ação não foi suficiente para garantir o direito adquirido pelas crianças era necessária uma política de educação para esta clientela, que constituirá instrumento a guiar a ação da União, dos Estados e Municípios. Para a criança ter este direito constitucionalmente reconhecido faz surgir novas perspectivas quanto ao favorecimento pleno de sua potencialidade, pois se trata

de novas condições que, devidamente estruturadas, deverão proporcionar desabrochamentos ou novos aprendizados.

As funções atribuídas às creches atualmente, é possível observarmos as diferenças desde a de “guardar” crianças até a de prepará-las para o ensino fundamental, visando garantir-lhes sucessos acadêmicos futuros.

A Constituição Brasileira (1988), garantindo o direito da criança à educação desde os seus primeiros meses de vida, vem corroborar com essa “função”, pois a primeira infância consiste na fase da vida em que ocorrem algumas das modificações mais importantes pelas quais passa o ser humano durante a sua existência.

A fim de fazer valer as premissas contidas na legislação a Constituição Federal de 1988 reconheceu a educação de crianças de 0 a 6 anos em creches, pré-escolas e instituições similares, como são os CEIs e as EMEIs da rede de ensino municipal de São Paulo, como direito do cidadão e dever do Estado. Tal concepção também aparece no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), criando oportunidade para os educadores que trabalham na área discutirem as funções dessas instituições e suas formas de trabalho pedagógico. Desta forma, a creche está definitivamente inserida no sistema educacional de ensino.

A partir daí, tanto a creche quanto a pré-escola são incluídas na política educacional, seguindo uma concepção pedagógica, complementando a ação familiar, e não mais assistencialista, passando a ser um dever do Estado e direito da criança. Esta perspectiva pedagógica vê a criança como um ser social, histórico, pertencente a uma determinada classe social e cultural. Ela desmascara a educação compensatória, que delega à escola a responsabilidade de resolver os problemas da miséria.

Este documento orienta as Políticas Públicas para Educação Infantil da cidade de São Paulo. Tem como eixos o Educar e Cuidar de forma indissociável e a otimização dos Tempos e Espaços de Aprendizagem, visando contribuir com um currículo que propicie às crianças condições, de fato, de aprendizagem, respeitando-as como sujeitos sociais e de direitos, capazes de pensar e agir de modo criativo e crítico. O documento representa mais uma oportunidade para o contínuo aprimoramento pessoal e profissional dos educadores responsáveis pelo atendimento das necessidades crescentes da população de crianças de 0 a 6 anos.

Hoje, a tarefa que se propõe à educação infantil é redefinir os dois termos, integrando-os em uma só meta: mediar o desenvolvimento sociocultural de nossas crianças desde seu nascimento. A integração dos CEIs, das Creches com as EMEIs, formando o nível que a legislação chama de Educação Infantil, tem requerido que seja superada a histórica dicotomia que tem considerado a creche como um local de cuidar da criança e a pré-escola como um ambiente de educá-la.

Cuidar da criança não significa somente atender suas necessidades físicas oferecendo-lhe condições de se sentir confortável em relação a sono, fome, sede, higiene, dor, embora esses aspectos devam ser atendidos com a maior eficiência possível, dado serem as crianças pequenas vulneráveis a vários riscos e doenças que podem ser previstos e As atividades de cuidado incluem, além disso, criar um ambiente que garanta, ao lado do conforto e da segurança física, a segurança

psicológica das crianças e o acompanhamento e estimulação para que explorem o ambiente e construam sentidos pessoais, à medida que vão se constituindo como sujeitos com formas de agir, sentir e pensar culturalmente determinadas, embora apropriadas de modo único e inovador.

DO ASSISTENCIALISMO AO EDUCAR E CUIDAR

Segundo as Orientações Curriculares - Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas SME/DOT, "as atividades de cuidado incluem, além disso, criar um ambiente que garanta, ao lado do conforto e da segurança física, a segurança psicológica das crianças e o acompanhamento e estimulação para que explorem o ambiente e construam sentidos pessoais, à medida que vão se constituindo como sujeitos com formas de agir, sentir e pensar culturalmente determinadas, embora apropriadas de modo único e inovador".

Cuidar da criança não significa somente atender suas necessidades físicas oferecendo-lhe condições de se sentir confortável em relação a sono, fome, sede, higiene, dor, embora esses aspectos devam ser atendidos com a maior eficiência possível, dado serem as crianças pequenas vulneráveis a vários riscos e doenças que podem ser previstos e Cuidar da criança não significa somente atender suas necessidades físicas oferecendo-lhe condições de se sentir confortável em relação a sono, fome, sede, higiene, dor, embora esses aspectos devam ser atendidos com a maior eficiência possível, dado serem as crianças pequenas vulneráveis a vários riscos e doenças que podem ser previstos e controlados. O necessário trabalho preventivo ocorre pelo estabelecimento de uma parceria com as famílias na observação de sinais e detecção de sintomas ligados a alguns problemas e doenças e o encaminhamento da criança ao serviço de saúde.

A prevenção do conforto e da segurança física, a segurança psicológica das crianças e o acompanhamento e estimulação para que explorem o ambiente e construam sentidos pessoais, à medida que vão se constituindo como sujeitos com formas de agir, sentir e pensar culturalmente determinadas, embora apropriadas de modo único e inovador. Cuidar da criança é uma ação complexa que envolve diferentes fazeres, gestos, precauções, atenção, olhares. Refere-se a planejar situações que ofereçam à criança acolhimento, atenção, estímulo, desafio, de modo que ela satisfaça suas necessidades de diversos tipos e aprenda a fazê-lo de forma cada vez mais autônoma.

Uma educação que cuida da criança propõe metas valiosas a sua aprendizagem e seu desenvolvimento e, além disso, seleciona educa quando promove e acolhe as interações que a criança estabelece com outras crianças e quando organiza e dá oportunidade para que elas compartilhem experiências e saberes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que a educação da infância evoluiu consideravelmente pela história estudada, criança que aqui falamos é a entendida tal qual ela é na educação atual, "entendida como um indivíduo capaz de desenvolver a aprendizagem das várias linguagens, do mesmo modo que aprendeu

falar, ou seja, com base no que já sabe, ela vai incorporar mais habilidades, sujeito de direitos e com voz.

O educador precisa se apropriar da história dos centros de educação infantil e da infância, para que isso impacte atualmente e reflita de modo positivo gerando uma aprendizagem significativa e respeitosa.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosura e bobices**. 5ª. ed. São Paulo: Scipione, 1995.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. (Voloshinov, V. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6a ed,- Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. S. P.: HUCITEC, 2002.

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

CAGLIARI, L.C. **Alfabetização e Linguística**, 8ª Ed. São Paulo, Scipione, 1999.

COELHO, B. **Contar histórias uma arte sem idade**. Ed. ática Rio de Janeiro: 1986.

COELHO, N. N. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2002.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade**. 10ª. - ed. Paz e Terra, São Paulo, 2002.

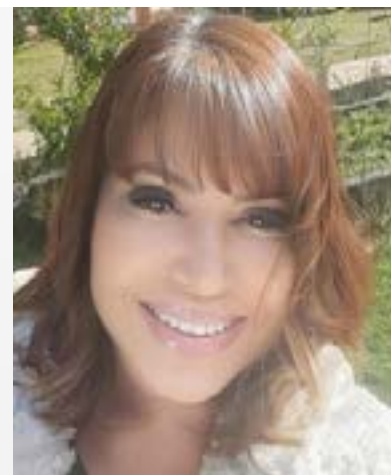
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. 9ª. - ed. Paz e Terra, São Paulo, 2002.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento pedagógico brasileiro**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2004.

A DIVERSIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR – EMPATIA E RESPEITO

MARTA APARECIDA DOS SANTOS

Graduação em Letras pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (1994); Especialista em Educação Inclusiva – Múltiplas Deficiências pela Faculdade de Administração, Humanas e Exatas – Mundo Novo – Mato Grosso do Sul, Neuro aprendizagem e Práticas Pedagógicas pela Faculdade Universidade Anhanguera Uniderp (2020); Professora de Ensino Fundamental II - Língua Inglesa - EMEF Nilce Cruz Figueiredo.



RESUMO

Sabemos que nosso país é rico em cultura e diversidade. Durante muito tempo, adquiriu-se conhecimentos que se acumularam e nos enriqueceram, pois somos um povo miscigenado por diversas raças. Porém ainda lutamos contra a desigualdade e o preconceito, não somente racial, mas também social. É fundamental que todos os cidadãos lutem por um mundo que dá a importância necessária as manifestações culturais e as pessoas que convivem ao nosso lado. A formação de cidadãos críticos e bem estruturados em sua forma de pensar e agir dentro de uma sociedade multicultural, pode desenvolver em nosso país uma transformação social e cultural cada vez mais positiva. A educação tem que incluir em seu currículo formas de combater o preconceito e de valorizar a nossa cultura. Formando pessoas que se orgulham de pertencer a um país tão diversificado.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura; Diversidade; Preconceito; Valorizar.

INTRODUÇÃO

É notório que a diversidade cultural, social, econômica no Brasil é grande, devido principalmente a misturas de raças durante sua colonização. Brancos, negros, índios trouxeram sua cultura, que ao entrar em contato com outras, misturaram-se, incorporando elementos que se caracterizaram em novos costumes e hábitos.

A incompreensão e a ânsia de mostrar-se superior e inferiorizar os outros no campo religioso, racial, econômico transformou essa diversidade na desigualdade que temos até hoje, motivando casos de “bullying”.

Em nossas escolas, estudantes negros são com frequência, agredidos físicos e psicologicamente por alunos que não toleram a diversidade. A pronúncia de palavras, o sotaque, as roupas,

a condição econômica, a alimentação e até os lugares que frequenta ou deixa de frequentar são outras razões de agressões com o objetivo de inferiorizar o outro.

No território escolar percebe-se estudantes apáticos, com baixo rendimento, outros com timbre agressivo ao falar ou se expressar, ansiosos em suas atitudes. Essas características nos arremetem a investigar de forma respeitosa, a fim de que haja um acolhimento para entendermos os reais motivos e fazer a intervenção. Nota-se em suas falas o sentimento de terem sido discriminados por algum motivo.

Portanto, a nossa prioridade é repensar a diferença entre desigualdade, intolerância ou discriminação. Deve-se construir num projeto educativo, político e social, o respeito e a consciência de que cada ser é ímpar e tem sua importância quanto qualquer outro. Precisamos obter o reconhecimento de nossa formação miscigenada, de valores distintos para cada grupo, e acima disso somos “iguais” é o passo para acabar com a desigualdade.

Porém além da diversidade cultural e étnico-racial já mencionada, o nosso país também vivencia desigualdades e preconceitos no que se refere, às questões de gênero e orientação sexual, sendo que esses assuntos se tornam cada vez mais polêmicos, à medida que são discutidos pela sociedade e as classes por sua vez lutam por reconhecimento e respeito às diferenças.

Entretanto é necessário políticas socioeducacionais e práticas pedagógicas inclusivas, norteadas a garantir a permanência, a formação de qualidade, oportunidades e o reconhecimento das diversas orientações sexuais e identidades de gênero e étnico-raciais, que contribuam para a melhoria do contexto educacional e apresentem um potencial transformador que ultrapasse os limites da escola, em favor da consolidação da democracia.

Portanto a escola como uma microssociedade, não pode ficar indiferente, já que é nela que se concentra uma grande diversidade humana, e que tem a responsabilidade de formar cidadãos críticos, conscientes e atuantes, não pode ficar indiferente. Precisa compreender a diversidade da sua população. De acordo com Soares (2003, p.161) “a escola precisa estimular as diferenças e dar significados para oportunizar e produzir saberes em diferentes níveis de aprendizagens.”

Nesse sentido, sinaliza-se que urge considerar e valorizar os diferentes saberes e culturas das populações em geral, e dos alunos em particular, visando à integração, inclusão e acolhimento de todos, independentemente dos seus percursos geográficos, históricos, culturais, linguísticos e psicológicos. As diferenças podem ser vistas, como uma outra forma de ser e de estar, conduzindo à compreensão, respeito e inserção delas na sala de aula.

No processo de ensino aprendizagem é fundamental a necessária compreensão para que se possa ver a qualidade de cada um, bem como as suas complexidades, para podermos reconhecer quem somos como coletividade, e quem somos como indivíduo.

Contudo, abordaremos de forma breve as temáticas aqui apresentadas de maneira que estas possam contribuir para a transformação de atitudes e melhor reflexão sobre as práticas de respeito e valorização ao ser humano no que se refere às questões sobre diversidade cultural, relações étnico-raciais de gênero, sexualidade e orientação sexual, especialmente no ambiente escolar.

DESENVOLVIMENTO

Percebe-se que durante todo o século XX e início do século XXI, tem sido constante as lutas pela igualdade de gênero, étnico-racial e também pelo respeito à diversidade. Entretanto, o predomínio de atitudes e convenções discriminatórias, em todas as sociedades, ainda é uma realidade tão persistente quanto neutralizada.

Há importantes resultados conquistados no Brasil, na ampliação do acesso e no exercício dos direitos, por parte de seus cidadãos. No entanto, há ainda imensos desafios a vencer, quer do ponto de vista objetivo, como a ampliação do acesso à educação básica e de nível médio, assim como do ponto de vista subjetivo, como o respeito e a valorização da diversidade. As discriminações de gênero, étnico-racial e por orientação sexual, como também a violência homofóbica, são produzidas e reproduzidas em todos os espaços da vida social brasileira. A escola, infelizmente, é um deles.

Não bastarão leis, se não houver a transformação de mentalidades e práticas, daí o papel estruturante que adquirem as ações que promovam a discussão desses temas, motivem a reflexão individual e coletiva e contribuam para a superação e eliminação de qualquer tratamento preconceituoso. O saber lidar com isso é indubitavelmente um dos principais passos a seguir, e isso se dá realmente através de formação, projetos, escuta e acolhimento.

A INVESTIGAÇÃO SOBRE A DIVERSIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR

As sociedades contemporâneas são heterogêneas, compostas por diferentes grupos humanos, interesses contrapostos, classes e identidades culturais em conflito. Vivemos em sociedades nas quais os diferentes estão quase que permanentemente em contato e são obrigados ao encontro e à convivência.

As mudanças sociais, culturais, econômicas e políticas que marcam o contexto contemporâneo incumbe à escola a necessidade de estar constantemente refletindo sobre seu trabalho, suas finalidades, sua função social, seu compromisso junto à comunidade e às famílias.

As políticas educacionais objetiva acolher todos os grupos que no decorrer da história, sofreram exclusão física ou simbólica, assentir seus direitos sociais, como é o caso dos moradores de campo, das populações indígenas, dos jovens e adultos que não tiveram acesso à escolarização em idade própria, dos grupos afrodescendentes, às crianças e jovens que, por inúmeros motivos, se evadem do território escolar.

“É a preocupação da escola, com o atendimento à diversidade social, econômica e cultural existente, que lhe garante, ser reconhecida como instituição voltada indistintamente, para a inclusão de todos os indivíduos (...) o grande desafio dos educadores, é estabelecer uma proposta de ensino que reconheça e valorize práticas culturais de tais sujeitos, sem perder de vista o conhecimento historicamente produzido, que constitui patrimônio de todos.” (PARANÁ, 2005).

A escola deve entender o respeito à diversidade como o direito de todos os alunos realizarem

as atividades fundamentais para o seu desenvolvimento e socialização. Sua concretização em sala de aula procura levar em conta fatores sociais, culturais e a história educativa de cada aluno e suas características pessoais.

“A escola como uma instituição social, veicula e reproduz, como não poderia deixar de ser, os valores culturais e os ideais da sociedade na qual se insere. No entanto, é preciso destacar o papel fundamental da escola na produção de conhecimentos, na transformação da realidade na qual se encontra e na elaboração de mecanismos eficazes no combate as distintas formas de expressões do racismo, da discriminação, da intolerância e do preconceito.” (PARANÁ, 2010).

É importante realizar trabalhos diversificados com uso de diferentes exercícios, atividades, tarefas por grupos de alunos ou pequenos projetos, que vão permitindo a inserção de todos no trabalho escolar, independentemente dos diferentes níveis de conhecimento e experiência presentes entre os alunos de uma mesma classe. O princípio que orienta essa opção é o de que todos os alunos são capazes de aprender, cada um no seu ritmo próprio e a partir de pontos diferentes, desde que lhe sejam dadas às condições para que isso ocorra.

Ainda, o maior desafio é que a pluralidade cultural de grupos étnicos, sociais ou culturais seja pensada como matéria-prima da aprendizagem, e não como conteúdo de dias especiais, datas comemorativas ou momentos determinados em sala de aula.

Nas instituições, sejam elas da Rede Pública ou Rede Particular, percebe-se algum tipo de preconceito e discriminação durante sua vida escolar. Os estudantes sofrem muito, no entanto os profissionais salientam que para lidar com a situação de discriminação ou intolerância, é necessário abordar esses temas, pois o discurso da diversidade vem crescendo nas escolas e o sofrimento muitas vezes camuflados, ou atitudes agressivas, geram a falta de desenvolvimento do aprendizado bem como a falta de socialização.

Sabe-se que lidar com esse assunto é muito mais complexo, tanto que muitas vezes, mesmo não intencionalmente, muitas vezes nega-se a existência de tais situações ou ameniza-se erroneamente simplesmente para se fugir de uma situação que supostamente é trabalhosa e delicada.

O trabalho do educador remete às situações diversas vivenciadas no contexto escolar, onde na maioria das vezes nos coloca frente a discriminações e preconceitos com os quais não sabemos como direcionar.

Entendendo que as ações pedagógicas não se dão apenas para o desenvolvimento do aprendizado, mas também de formação e transformação sociocultural permitindo que ele saiba como atuar diante da diversidade vivida dentro e fora da escola. Cabe lembrar que neste contexto escolar há alunos oriundos do campo, indígenas, quilombolas e todos com as mais diversas crenças, as quais devem ser valorizadas e divulgadas aos demais, para que entendam e respeitem, sabendo que todos tem direito à educação e ao respeito.

Esse assunto deve ser tratado com comprometimento para desenvolvimento de atividades ou projetos que faça sentido e tenha resultados satisfatórios não somente no âmbito escolar, mas também fora dele.

Logo, destacam serem também responsáveis diante deste grande desafio: Não mascarar essas “diferenças”, mas sim utilizá-las para enriquecer o aprendizado e a convivência coletiva.

A escola se torna um espaço de encontro entre iguais, possibilitando a convivência com a diferença, de uma forma qualitativamente distinta da família e, principalmente, do trabalho. Possibilita lidar com a subjetividade, havendo oportunidade para os alunos falarem de si, trocarem ideias, sentimentos. Potencialmente, permite a aprendizagem de viver em grupo, lidar com a diferença, com o conflito. De uma forma mais restrita ou mais ampla, permite o acesso aos diversos códigos culturais necessários. (PEREIRA, 2007, p. 107).

Deste modo, entender a diversidade é dialogar com os outros, nos diversos espaços em que nos humanizamos: a família, a sociedade, a escola etc. Portanto refletir sobre a escola e a diversidade significa reconhecer, aceitar, respeitar e atender a diversidade dos alunos, e evitar que as diferenças se convertam em desigualdades.

A escola não pode, por isso, silenciar as vozes que lhe pareçam dissonantes do discurso culturalmente padronizado, uma vez que não opera no vazio. Não vale a pena pretender unificá-la de maneira abstrata e informal, quando ela se realiza num mundo profundamente diverso. (SOUSA, 2002, p.4).

Assim, podemos constatar que, a escola tem um papel importante na formação dos seus educandos, e, sobretudo atender a heterogeneidade dos alunos com os quais depara. Uma escola aberta à diversidade deve dar respostas concretas a todos os alunos que a compõem, rompendo com modelos rígidos e fechados dirigidos somente a alguns, ainda deve, sobretudo adaptar-se à criança, visto que, a escola deve ter uma atitude aberta às mudanças, e tem que inovar face às mudanças ocorridas, baseada numa reflexão crítica, como forma de descobrir novos caminhos que melhorem a qualidade do ensino, buscando soluções mais adequadas a situações recentes.

PLANO DE AÇÃO - A VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE NA ESCOLA

JUSTIFICATIVA

Ao refletir sobre a realidade escolar, é notório que a maior parte dos estudantes e também dos educadores, que de forma ingênua ou não, permitem perpassar pela sala de aula, assuntos e práticas racistas, ressaltando ser apenas uma brincadeira na concepção do educando.

Esta constatação leva a perceber que as práticas educativas e o olhar mais sensibilizado para certas atitudes na escola precisam ser organizadas, tendo como parâmetro o aluno.

Deve-se incluir na proposta pedagógica os estudos de valores culturais e históricos pautados nos valores culturais e históricos dos afrodescendentes, alunos do campo, quilombolas e indígenas e em conformidade com a Lei. Como então torná-la uma forma sistematizada e permanente de discussão, a fim de que determinadas falas ou racismo estrutural e a intolerância sejam minimizados?

Como romper com as concepções já cristalizadas e estereotipadas na escola e na sociedade, a respeito dessas diversidades. De que forma os professores, enquanto mediadores de processos de transformação na escola e por conseguinte, na sociedade, podem atuar contra o preconceito

e pela promoção da igualdade?

É preciso assegurar que as diversas culturas, que sempre estiveram em segundo plano, sejam resgatadas e valorizadas. Isto significa referências de visibilidade e valorização de suas origens, suas culturas, suas religiosidades e sua autoestima.

Como nos adverte Gomes (2005), a discussão sobre identidade é permeada de complexidade e usos diversos quando somamos a ela adjetivos como sociais, afrodescendente, juvenil, profissional, entre outros.

A mesma autora nos esclarece que:

“A identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indicam traços sociais que se expressam através de práticas linguísticas, festas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares referências civilizatórias que marcam a condição humana (GOMES, 2005).

Cabe ainda destacar a importância de projetos, que propõe mais do que apresentações referentes a diversidade, mas também que inclui atividades de pesquisa e debate na sala de aula, norteadas pelas diversas tecnologias disponíveis na escola, visando criar uma consciência crítica sobre os temas trabalhados para, por fim, alcançar objetivos esperados.

OBJETIVOS

- Desenvolver a consciência crítica dos alunos quanto aos temas sobre a cultura e a condição social dos quilombolas e indígenas e promover a interação da escola com a comunidade;
- Compreender, a partir do trabalho pedagógico desenvolvido no Ensino Fundamental e Médio, como a escola se encontra no itinerário de construir uma educação que valorize as diferenças.
- Fazer acreditar que os objetivos são pertinentes no sentido de estarem relacionadas aos processos educacionais concretizados nas práticas pedagógicas que contribuem ou não para a exclusão social.
- Propiciar a integração e a aproximação de todos envolvidos nas ações dentro do território escolar.
- Polarizar atitudes positivas dentro e fora do ambiente escolar.

AVALIAÇÃO

O aluno constrói seu conhecimento, para tanto o docente deve refletir e ter atitude mediadora entre o objeto do conhecimento e o aluno, motivando-o a agir ativamente e analiticamente, participando ativamente de todas as propostas de trabalho. Com isso, o professor deve ter em vista a criação de situações que desperte o interesse do aluno para a ação, tendo a disposição ele-

mentos para que possam ser fornecidos subsídios ao estudante, para que esse possa adquirir seu conhecimento e o objeto a ser conhecido. O professor pode utilizar estratégias coerentes com a metodologia, como seminários, debates, pesquisas, jogos educativos, dramatizações e trabalhos em grupo - este deve voltar para o processo e não para o jogo de opiniões. Estas atividades delegadas ao aluno devem propor reflexões, análises e não mera cópia e mecanicidade. O resultado final das ações realizadas pode ser através apresentação e exposição de trabalhos para visitação de alunos e a comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, diante de tudo o que foi explanado, compreendemos que a diversidade é muito mais do que o conjunto das diferenças. Ao entrarmos nesse campo, estamos lidando com a construção histórica, social e cultural das diferenças a qual está ligada às relações de poder, aos processos de colonização e dominação, sendo assim um trabalho árduo e competitivo com questões políticas e normas que entra em conflito com a democracia, pois mesmo ao se fazer a intervenção e o acolhimento, o meio social em que se vive dificulta o acreditar.

Ao falarmos sobre a diversidade (biológica e cultural) não podemos desconsiderar a construção das identidades, o contexto das desigualdades e das lutas sociais. A diversidade indaga o currículo, a escola, as suas lógicas, a sua organização espacial e temporal. No entanto, é importante destacar que as indagações aqui apresentadas e discutidas não são produtos de uma discussão interna à escola. São frutos da inter-relação entre escola, sociedade e cultura e, mais precisamente, da relação entre escola e movimentos sociais. Assumir a diversidade é posicionar-se contra as diversas formas de dominação, exclusão e discriminação. É entender a educação como um direito social e o respeito à diversidade no interior de um campo político.

Portanto cabe a escola assumir a responsabilidade de formar cidadãos e cidadãos, oferecendo mecanismos que levem ao conhecimento e respeito das culturas, das leis e normas. Deve investir na comunicação dessas normas a todos aqueles envolvidos com a educação. Deve, como “aposta pedagógica”, ter um plano de ação para formar cidadãos para a valorização da diversidade, favorecendo o encontro, o contato com a diversidade. A convivência com a diversidade implica o respeito, o reconhecimento e a valorização do outro, e não ter medo daquilo que se apresenta inicialmente como diferente, intervir seriamente naquilo que acarreta a fala de “brincadeira entre ele”, motivando a compreender que é necessário ser empático e cuidadoso.

Com isso é necessário que a escola assuma todas as culturas, reconhecendo-as, valorizando-as e, sobretudo vendo a diversidade cultural como um trunfo para a construção de uma sociedade mais justa, mais livre e com oportunidades para todos.

“Precisamos, portanto, ir além da promoção de uma atitude apenas tolerante para com a diferença, o que em si já é uma grande tarefa, sem dúvida. Afinal, as sociedades fazem parte do fluxo mais geral da vida e a vida só persevera, só se renova, só resiste às forças que podem destruí-la através da produção contínua e incansável de diferenças, de infinitas variações. As sociedades

também estão em fluxo contínuo, produzindo a cada geração novas ideias, novos estilos, novas identidades, novos valores e novas práticas sociais. Se o projeto Gênero e Diversidade na Escola contribuir, um pouco que seja, para a formação de uma geração que entenda o caráter vital da diferença (pelo menos de algumas delas), já terá cumprido em grande medida seu objetivo.” (GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA - formação de professoras/es gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais)

Em nossas sociedades cada vez mais diversificadas, torna-se indispensável garantir uma interação harmoniosa entre pessoas e grupos com identidades culturais a um só tempo plurais, variadas e dinâmicas, assim como sua vontade de conviver. As políticas que favoreçam a inclusão e a participação de todos os cidadãos garantem a coesão social, a vitalidade da sociedade civil e a paz. Definido desta maneira, o pluralismo cultural constitui a resposta política à realidade da diversidade cultural. Inseparável de um contexto democrático, o pluralismo cultural é propício aos intercâmbios culturais e ao desenvolvimento das capacidades criadoras que alimentam a vida pública (UNESCO, 2001, Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, artigo II).

É evidente que vivemos numa sociedade complexa, plural, diversa e desigual. Vivemos numa época em que a consciência de que o mundo passa por transformações profundas é cada dia mais forte. Diante de tudo isso, podemos afirmar que estamos perante uma sociedade heterogênea, que é caracterizada essencialmente por uma diversidade cultural cada vez mais evidente.

Perante esta nova realidade, a educação escolar deve preparar alunos (as) para o reconhecimento da pluralidade e diversidade de sujeitos e de culturas, com base no respeito e tolerância recíproca, concebendo as diferenças culturais não como sinônimo de inferioridade ou desigualdade, mas sim aceitar as diferenças e enriquecer-se com elas.

Neste sentido é necessário termos a consciência de que a sociedade atual é uma sociedade de diversidade cultural. Portanto é preciso que todos os cidadãos tenham uma visão multicultural, e também a necessidade de acolher e conviver com identidades culturais plurais, sem representar ameaças ou quaisquer formas de preconceito e desrespeito aos outros, independente de sexo, cor, gênero, credo, etnia, nacionalidade etc.

Devemos estar conscientes de que a existência da diversidade, não é isenta de conflitos, tensões e resistências. Para Moreira e Candau (2005, p.78), “as instituições de ensino sempre tiveram dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença, tendendo para a homogeneização e padronização.”

Aliás, a diversidade no contexto social não constitui um fenômeno novo, e como sabemos as diferenças são inerentes ao ser humano, todos nós somos diferentes e, portanto, falar de diversidade é falar do coletivo, e no meio desse coletivo encontramos muitas diferenças individuais, inclusive é bom ressaltar essa riqueza da diversidade para que haja orgulho de fazer parte do “ser diferente”, do “ser único” e permitir-se ser”.

REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera Maria. **Didática e perspectiva multi/intercultural: dialogando com protagonistas do campo**. Campinas: editora Vozes, v. 27, 2006.

GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA. **Formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais**. Livro de conteúdo. Versão 2009. – Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

GOMES, Nilma Lino. **Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade**, 2005.

PEREIRA, J. H. **Escolas de fronteira: espaços de trocas, diálogos e aproximações**. v. II. Campo Grande: UFMS, textos escolhidos, 2007.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Departamento de Ensino Fundamental. Coordenação da Educação Escolar Indígena. Educação Escolar Indígena / Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino Fundamental. Coordenação da Educação Escolar Indígena**. – Curitiba : SEED – Pr., 2006. - 88 p. - (Cadernos Temáticos).

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Educação escolar quilombola: pilões, peneiras e conhecimento escolar / Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação**. – Curitiba : SEED – 2010. – 101 p. – (Cadernos temáticos da diversidade).

SOUZA, R. M. **Reflexões preliminares sobre a paradoxal exclusão do outro: educação e sociedade**. São Paulo: editora Ponto de Vista, 2002.

SOARES, M. B. **Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas**. São Paulo: Revista Brasileira de Educação, 2003.

UNESCO, 2001, **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**.

O PEDAGOGO E A EDUCAÇÃO CONTINUADA

NATÁLIA GONÇALVES MENDES

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Metodista de São Paulo (2018); Especialista em Ludopedagogia pela Faculdade Campos Elísios (2020); Professora de Educação Infantil na Prefeitura de São Paulo.



RESUMO

Este trabalho tem como objetivo, enfatizar a importância da educação continuada para pedagogos. Trata-se de um estudo desenvolvido a partir de pesquisas bibliográficas qualitativas e estudos de casos, bem como artigos de especialistas dos últimos 10 anos. O estudo aponta que em um mundo em constante mudança, a escola desempenha um papel central para formar uma nova geração capaz de dialogar com as demandas da sociedade. Nesse contexto, a formação continuada para os professores surge como caminho para alcançar um dos principais objetivos da escola: aprimorar o processo de ensino aprendizagem. Assim, expõe-se a importância do profissional estudar cada vez mais, ou seja, quando se fala em formação continuada, nos remete a qualificação profissional, dar prosseguimento nos estudos e a avaliação das nossas competências, nesse caso o professor, que está sempre em busca de uma formação contínua, bem como a busca de melhorar suas competências tende a ampliar o seu campo de trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Continuada; Pedagogo; Profissional.

INTRODUÇÃO

Em um mundo em constante mudança, a escola desempenha um papel central para formar uma nova geração capaz de dialogar com as demandas da sociedade. Nesse contexto, a formação continuada para os professores surge como caminho para alcançar um dos principais objetivos da escola: aprimorar o processo de ensino aprendizagem.

A escolha do tema em questão (O Pedagogo e a Educação Continuada) se veio baseado na estreita relação e os diversos pontos de vistas do tema pois com o papel de conduzir a aprendizagem, os professores precisaram se reinventar, descobrir novas ferramentas, desenvolver competên-

cias, comunicar de forma diferente. Entretanto, aprender novas habilidades não é novidade na vida do docente, isso faz parte da busca por entregar um ensino de qualidade e garantir o aprendizado dos alunos.

A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica do tipo qualitativa por meio de livros, artigos e revistas científicas, buscando citações relevantes dentro dos últimos dez anos, objetivando a reunião de informações e dados que serviram de base para a elaboração da investigação proposta a partir do tema escolhido.

A pesquisa se caracteriza como qualitativa que, conforme Rodrigues (2007), é aquela em que não há preocupação com dados numéricos, mas com o aprofundamento e compreensão de um fenômeno, buscando explicar o porquê das coisas a partir de dados não-numéricos, suscitados e de interação, e se valem de vários tipos de abordagens.

O trabalho é, ainda, de cunho descritivo, pois objetiva descrever características de um fenômeno e estabelecer relações entre conceitos e teorias a partir da coleta diversificada de dados. Ademais, no estudo descritivo, os fatos são observados, registrados, analisados e interpretados a fim de descrever o fato ou fenômeno. A pesquisa, portanto, se deu de forma não experimental, já que não houve busca de dados empíricos ou estudos práticos, mas sim uma revisão (GIL, 2002).

Em relação à análise de dados, a pesquisa foi considerada bibliográfica, sendo suas principais fontes livros e artigos científicos de autores que se debruçaram sobre o tema. Os dados foram apresentados de forma a destacar os principais termos e abordagens que contribuíram para um diálogo entre as fontes pesquisadas e para responder à indagação proposta, contribuindo para a pesquisa científica. Assim, a análise dos dados compreendeu uma análise de conteúdo de forma crítica sobre os sentidos propostos, bem como de suas significações para se chegar a uma síntese do levantamento bibliográfico na qual foi baseada a pesquisa e serem feitas algumas conclusões, que segue.

A formação continuada é uma forma que o professor tem de se preparar para o futuro e conquistar melhores condições profissionais. Seja no âmbito acadêmico, através de pós-graduações ou em cursos livres, é na melhoria da prática docente que ela é ancorada, vista como um processo permanente e constante.

Segundo Ferreira, a “formação continuada” é uma realidade no panorama educacional brasileiro e mundial, não só como uma exigência que se faz devido aos avanços da ciência e da tecnologia que se processaram nas últimas décadas, mas como uma nova categoria que passou a existir no “mercado” da formação contínua e que, por isso, necessita ser repensada cotidianamente no sentido de melhor atender a legítima e digna formação humana.

Nos dias de hoje, a educação tem acompanhado um grande processo de mudanças onde se tem discutido muito a respeito da formação continuada dos professores, onde o mesmo passa de docente para aluno, a partir desse princípio, abandona-se o conceito de formação docente como processos de atualização que se dão através da aquisição de informações científicas e didáticas, para adotar um conceito de formação que consiste na construção de conhecimentos e teorias sobre a prática, a partir da reflexão crítica.

Neste sentido, Imbernón afirma:

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes. IMBERNÓN (2001 p.48-49).

Assim, a profissionalização começa com a primeira graduação, a partir daí é necessário aprofundar os saberes que não foram alcançados com a formação inicial. Ressaltando que também se aprende com a prática, com seus pares, pois todos os seres humanos necessitam de capacitação para atenderem as exigências do mercado, seja na área da educação ou não, tudo é conhecimento.

Um dos objetivos da formação continuada para os professores é incluir metodologias de ensino inovadoras nas propostas pedagógicas e desenvolver conhecimentos que possam agregar no aprendizado dos alunos, ou seja, o professor que busca a formação continuada para se qualificar se torna capaz de se adaptar às novas tendências da educação, além de acompanhar as evoluções do processo de ensino-aprendizagem.

Assim, além de sua formação acadêmica, o docente deve estar disposto a inovar, buscar um diferencial para suas aulas, através de prática pedagógica com a utilização do lúdico e do concreto, estimulando o aluno em sua aprendizagem, fazendo com que o estudante ligue o conteúdo à prática, por isso a formação continuada se torna tão importante.

Porém, muito se fala em evoluir, em buscar o melhor. Mas também deve-se colocar em questão os motivos pelos quais muitos pedagogos estão desmotivados a prosseguir com a educação continuada ou até mesmo exercer sua profissão.

A realidade do professor é quase desesperadora, a precariedade das escolas e a superlotação de alunos em sala de aula são problemas sérios e prejudicam o bom andamento das aulas. A violência presente na escola tem influenciado na desmotivação do professor em sala de aula, contribuindo assim para um ensino de baixa qualidade, desanimando-o e prejudicando seu desempenho e a aprendizagem dos alunos. O desrespeito e as agressões sofridas por muitos professores de escolas públicas e privadas são outro motivo.

A violência que ocorre nas escolas, principalmente contra professores que atuam no ensino médio e fundamental constitui uma das causas para a educação brasileira não apresente qualidade compatível com a de países desenvolvidos. Souza (2007, p. 2).

Porém, ser professor vai muito além de ensinar um conteúdo, é necessário ter vocação para transmitir conhecimento e sabedoria para crianças, jovens e adultos. Mundialmente a maioria dos professores não trabalham pelo salário ou por algo parecido, mas sim pelo prazer de poder ensinar e poder dar a cada um, uma educação digna, pois o professor que transforma informações em conhecimento faz de seu aluno um protagonista e não se pode imaginar um futuro para humanidade sem educadores, pois professor não só transforma a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam e transformam pessoas em cidadãos.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL

No Brasil, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores foi criada em 2004 com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos e está presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), reforçado com a adoção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com a finalidade de zelar pela aprendizagem dos alunos. O público-alvo prioritário da rede são professores de educação básica dos sistemas públicos de educação.

Por isso, esse processo também deve ser entendido como uma política pública, sendo responsabilidade do Estado promover a capacitação dos professores através de programas públicos de educação.

Assim, as instituições de ensino superior públicas, federais e estaduais que integram a Rede Nacional de Formação de professores, produzem materiais de orientação para cursos à distância e semipresenciais, com carga horária de 120 horas. Assim, elas atuam em rede para atender às necessidades e demandas do Plano de Ações Articuladas (PAR) dos sistemas de ensino.

É importante citar que o Ministério da Educação oferece suporte técnico e financeiro e tem o papel de coordenador do desenvolvimento do programa, que é implementado por adesão, em regime de colaboração, pelos estados, municípios e Distrito Federal.

Atualmente, existem alguns programas e formação continuada para professores oferecidos pelo estado, bem como, Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, ProInfantil, Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor, Proinfo Integrado, Pró-letramento e muitos outros.

Assim, com tudo isso, a organização de uma escola depende muito da capacidade dos profissionais em que nela atuam. E a formação continuada é parte desse processo contribuindo para o desenvolvimento e atualização da comunidade escolar. A escola tem as características dos profissionais em que nela trabalham, por isso quanto maior o grau de formação de uma instituição mais bem conceituada ela será.

Com isso, a plena efetivação de programas voltados para a formação continuada de professores é notória, mas os incentivos para que o docente realize os cursos e chegue a aqueles que moram mais distantes das capitais, ainda não é realidade e na perspectiva da formação continuada, é preciso que o professor aprenda ver a realidade, tendo em vista que é na prática, na troca de conhecimento entre professores e profissionais do mesmo campo, na intrepidez da busca que se dá o aprendizado mútuo. Dessa forma, é possível que o professor se torne um agente capaz de gerenciar sua própria formação.

Neste ponto, é importante citar que a formação continuada, inerente a todo profissional, não importando a área de atuação, é parte do processo de formação ao longo da carreira, na medida em que acompanhar pesquisas, produções teóricas do campo, realizar novos cursos, inovar práticas pedagógicas, a partir do contexto em que atuam os professores, constituem procedimentos que complementam a formação inicial. Esta deveria estar presentes quer em cursos formais quer em in-

formais, suprimindo distanciamentos teórico/práticos/metodológicos, advindos da produção de novos conhecimentos nas mais diversas áreas, em resposta às demandas econômica, social, tecnológica e cultural da humanidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada de professores é uma forma de garantir mais qualidade no ensino e melhores condições de trabalho para os docentes. É um meio de mostrar para a comunidade escolar que a instituição se preocupa com o futuro dos alunos e valoriza seus profissionais.

A plena efetivação de programas voltados para a formação continuada de professores é notória, mas os incentivos para que o docente realize os cursos e chegue a aqueles que moram mais distantes das capitais, ainda não é realidade e na perspectiva da formação continuada, é preciso que o professor aprenda ver a realidade, tendo em vista que é na prática, na troca de conhecimento entre professores e profissionais do mesmo campo, na intrepidez da busca que se dá o aprendizado mútuo. Dessa forma, é possível que o professor se torne um agente capaz de gerenciar sua própria formação.

Neste ponto, é importante citar que a formação continuada, inerente a todo profissional, não importando a área de atuação, é parte do processo de formação ao longo da carreira, na medida em que acompanhar pesquisas, produções teóricas do campo, realizar novos cursos, inovar práticas pedagógicas, a partir do contexto em que atuam os professores, constituem procedimentos que complementam a formação inicial. Esta deveria estar presentes quer em cursos formais quer em informais, suprimindo distanciamentos teórico/práticos/metodológicos, advindos da produção de novos conhecimentos nas mais diversas áreas, em resposta às demandas econômica, social, tecnológica e cultural da humanidade.

Com tudo é preciso ressaltar que para o docente conseguir aprimorar seus conhecimentos, ele precisa ter vocação e sensibilidade para atuar nessa profissão e ao mesmo tempo o docente tem a necessidade de ver o aluno interessado e disposto a aprender, ou seja, o resultado de uma gestão escolar que investe na formação de seus professores é uma rede engajada, comprometida com a evolução e a melhoria do aprendizado de seus alunos. Em um mundo de mudanças, a escola deve ser a primeira a encarar os desafios.

Por tanto para uma educação de boa qualidade é necessário à colaboração do aluno, do professor como também da escola, dos pais e responsáveis, já que estas fazem parte de um todo “a sociedade”.

Por fim, é importante citar que ser professor vai muito além de ensinar um conteúdo, precisa ter vocação para transmitir conhecimento e sabedoria para crianças, jovens e adultos. Hoje em dia as maiorias dos professores não trabalham pelo salário ou por algo parecido, mas sim pelo prazer de poder ensinar e poder dar a cada um, uma educação digna. O professor que transforma informações em conhecimento faz de seu aluno um protagonista que descobre como associar informações que já possui para atribuir significado às informações que recebe. Não se pode imaginar um futuro

para humanidade sem educadores, pois professor não só transforma a informação em conhecimento e em consciência e crítica, mas também formam e transformam pessoas.

REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO, Ada Ávila. **Saúde e condições de trabalho nas escolas públicas**. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. nº 9394/96**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1997. 47 p.

BRASIL. **Lei orgânica DECRETO-LEI No 4.073, DE 30 DE JANEIRO DE 1942**. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4073.htm. Acesso 10 abr. 2023.

CHIMENTÃO, Lilian Kemmer. **O significado da formação continuada docente**. Universidade de Londrina, 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunica-caooralartigo/artigocomoral2.pdf>. Acesso 20 abr. 2023.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org). **Formação continuada e Gestão da educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora 1999.

GARCIA, C. M. **A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor.** In NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação.** 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 51-76.

GUIMARÃES, Walter Soares. **Formação de professores: Saberes, identidade e profissão.** 3ªed. Papiros, 2006.

IMBERNÒN, F. **Formação docente e profissional: forma-se para mudança e a certeza.** São Paulo: Cortez, 2001

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola – Teoria e. Prática.** Goiania: Alternativa, 2004

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SOUZA, Jadir Cirqueira de. **Refém da violência escolar: como reagir?** Uberlândia-MG, 2007, Disponível em . Acesso 20 abr. 2023.

A EDUCAÇÃO PÓS-PANDEMIA COVID 19 – A RETOMADA DAS AULAS PRESENCIAIS GANHOS E PERDAS NA APRENDIZAGEM

POLIANE RAFAEL DA MOTA FREITAS

Licenciada em Pedagogia, pela Faculdade Anhanguera de Osasco, no ano de 2012;
Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional, pela Faculdade de Itaquá em 2016.



RESUMO

Esse artigo pretende buscar informações a respeito da educação pós pandemia COVID 19. A mudança do ensino presencial para o ensino virtual na pandemia forçou a reconfiguração de alunos e professores em sala de aula. Nesse contexto, o professor assume um papel mais orientador e facilitador, pois espera-se que o aluno seja protagonista de sua própria aprendizagem. Nesse sentido, um aluno deve ser caracterizado pela autodisciplina (controle da força de vontade) e autoaprendizagem (capacidade de aprender de forma autônoma, ativa e participativa). No entanto, deve-se levar em consideração que as condições em que a transição do ensino presencial para o ensino virtual emergencial é, de certa forma, forçada e acelerada pela pandemia, o que é provável que a mudança seja cheia de incertezas e planejamento limitado. De fato, a transição da aprendizagem presencial para a aprendizagem virtual não foi valorizada positivamente pelos alunos. As condições e mudanças geraram esse descontentamento na população estudantil. Nesse sentido, a educação virtual exigia mais tempo dedicado aos alunos do que a educação presencial. Da mesma forma, o preparo insuficiente por parte dos professores, houve uma sobrecarga na utilização de ferramentas como fóruns, trabalhos de casa ou leituras, e isso causou uma maior percepção de estresse nos alunos. No nível qualitativo, os pesquisadores destacam que os alunos reconheceram menor acompanhamento dos professores na modalidade virtual. No entanto, eles também estão cientes de que essa modalidade de ensino envolve um esforço maior por parte dos professores.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Presencial; Ensino Virtual; Sobrecarga.

INTRODUÇÃO

As mudanças nas relações sociais e modificações nas condições do espaço educacional, aliadas à incerteza, medo, estresse e ansiedade associados à pandemia, terão impacto na saúde

mental da população. Cabe destacar que a mudança forçada e inesperada na virtualidade levou os professores a aprender e incorporar as TICs aos processos de aprendizagem em um curto espaço de tempo. Além disso, apesar das adversidades, os docentes mantêm o desempenho e a qualidade do ensino, bem como o atendimento. Soma-se neste cenário buscar o equilíbrio entre o trabalho dos professores, a vida familiar e a implementação do teletrabalho.

E fazendo menção às experiências e vivências que devem ser oportunizadas aos alunos, existem habilidades absolutamente relevantes que dificilmente podem ser adequadamente desenvolvidas num ambiente virtual, como é o caso, por exemplo, da habilidade de falar em público ou mesmo de lidar, de forma efetiva, com divergências de opiniões, de modo a auxiliar a resolução de problemas e conflitos, fortalecendo a estabilidade emocional, a consciência, a socialização, do que resulta maior cooperação e habilidades para trabalhos em equipe. (PEREIRA e CAVALHEIRO, 2020, p. 154).

Nesse contexto, aspectos positivos e recursos muito úteis podem ser resgatados virtualmente; entretanto, não se deve enfatizar que se trata de um contexto emergencial. Existem estudos que destacam os benefícios do ensino virtual, mas foram desenvolvidos em contextos anteriores à pandemia. Portanto, é natural que a experiência dos docentes não tenha ocorrido como sugerido pela literatura anterior. Deve-se considerar que pode haver dificuldades mesmo quando a transição para a virtualidade é gradual. Além disso, muitos desses nem sempre chegam à raiz do problema. Existem experiências das quais mostram que a formação institucional para professores inclui recomendações sobre a forma (quais plataformas virtuais usar) e sobre o conteúdo (como adaptar seu conteúdo à educação virtual). Por fim, é importante destacar que, apesar das adversidades, essa etapa de mudança serviu para descobrir inúmeras ferramentas digitais e TIC que, sem dúvida, também serão úteis quando as salas de aula forem retomadas. A valorização do ensino tradicional na sala de aula física, por meio de recursos digitais, facilitará o processo de aprendizagem. Da mesma forma, é importante notar que, no contexto da pandemia, a tarefa docente é mais complexa, pois as lacunas que não têm acesso às TICs serão ampliadas e todos os alunos e professores terão as mesmas oportunidades de conectividade.

A PANDEMIA COVID 19 E OS RESULTADOS EDUCACIONAIS

A pandemia do COVID-19 ameaça deteriorar ainda mais os resultados educacionais. a pandemia já teve um grande impacto na educação com o fechamento de escolas em quase todas as partes do planeta, no que representa a maior crise simultânea importante que todos os sistemas educacionais do mundo sofreram em nosso tempo.

A falta de aulas pode aumentar ainda mais os incentivos para a evasão escolar entre os jovens. Pesquisas mostram que uma grande parcela dos jovens têm pouco interesse em frequentar a escola, pois acham que o aprendizado é pouco útil para seu desempenho no mercado de trabalho. (FILHO, 2020, p. 51).

O avanço da COVID no Brasil e no mundo levou a uma mudança na rotina dos países afetados em menor e maior escala. Também gerou uma mudança na política da modalidade de ensino. O dano torna-se ainda mais grave à medida que a emergência de saúde começa a transbordar para a economia e causar uma profunda recessão global. No entanto, é possível neutralizar esses impactos e transformar a crise em oportunidade. O primeiro passo é lidar corretamente com o período em que as escolas permanecem fechadas para proteger a saúde e a segurança e fazer o que for possível

para evitar a perda de aprendizagem nos alunos por meio da educação a distância. Ao mesmo tempo, os países precisam começar a planejar reabertura das escolas. Isso significa prevenir a evasão, garantir condições escolares saudáveis e usar novas técnicas para promover recuperação da aprendizagem em áreas-chave uma vez que os alunos voltaram para a escola. À medida que o sistema escolar se estabiliza, os países eles poderão usar a inovação de retorno para “reconstruir melhor” e acelerar o aprendizado. A chave: não repita as falhas que os sistemas antes da pandemia, mas visam construir sistemas mais adequados que permitam a todos os alunos aprenderem rapidamente. O duplo impacto do fechamento de escolas e recessão global pode ter custos a longo prazo para a educação e o desenvolvimento se os governos não reagirem rapidamente para combatê-los. O fechamento de escolas levará à perda de aprendizado, aumento das taxas de evasão e aumento da desigualdade; a crise econômica, afetará as casas, agravará os danos, pois virá acompanhado por menor oferta e demanda educacional. Esses impactos, tomados em conjunto, terão um custo para longo prazo na acumulação de capital humano, perspectivas de desenvolvimento e bem-estar. Se políticas fortes não forem aplicadas, isso terá custos imediatos tanto na aprendizagem, bem como na saúde das crianças e jovens. A aprendizagem será reduzida e o abandono escolar aumentará, especialmente entre as pessoas mais desfavorecidas. Em sua maior parte, os alunos vão parar de aprender assuntos acadêmicos. A redução do aprendizado pode ser maior para crianças em idade pré-escolar, uma vez que suas famílias são menos propensas a dar prioridade à sua aprendizagem durante o encerramento das escolas. Os fechamentos de escolas afetaram aproximadamente 85% da população estudantil em todo o mundo. Altos níveis de desigualdade na aprendizagem já é uma característica em muitos sistemas de baixa e média renda e o fechamento de escolas agravou o problema. Famílias com ensino superior e com acesso a mais recursos lidaram melhor com os desafios impostos pela crise e apoiaram a educação dos filhos em casa.

O DOCENTE NO CONTEXTO DA PANDEMIA COVID 19

A pandemia do COVID-19 desafiou o setor de Saúde Pública em todo o mundo. No setor da educação, desde o início de 2020, vários países proibiram a abertura de escolas e universidades. As atividades remotas ou de teletrabalho têm exigido dos docentes a implementação de diversas alterações ao nível das estratégias de ensino-aprendizagem e a adaptação a um contexto ao qual alunos e professores são diariamente afetados diretamente pelas repercussões da pandemia. Nesse quadro, cabe destacar que a adaptação a esse novo contexto suscitou debates sobre a saúde mental de todos os atores envolvidos.

Evidencia-se que cargas horárias de aulas excessivas remetem ao aumento de demanda no preparo destas aulas, o que se soma ao tempo dispensado para ministrá-las. Adicionalmente a esta sobrecarga, o docente precisou empregar e utilizar novas ferramentas de ensino, pelo menos a maioria, com vistas a aprimorar a prática pedagógica neste novo contexto educacional em que o professor é mediador do conhecimento, e busca ampliar suas competências e habilidades para estimular a aprendizagem e a criatividade dos estudantes” (PEDROLO et.al., 2021, p. 12).

A partir desse panorama em construção, obter informações sobre esse período contribuirá significativamente para o trabalho docente, no sentido de ampliar a compreensão do assunto e fornece ferramentas para a prevenção do adoecimento mental profissional. Embora pesquisas

reconheçam os impactos psicológicos e laborais mais imediatos sobre esses profissionais, tem-se mostrado que a discussão sobre os profissionais da educação ainda é incipiente, tendo em vista que as atividades educativas são diretamente afetadas. Desde a eclosão da pandemia, algumas medidas foram tomadas para manter as salas de aula em diferentes níveis de formação, como a antecipação das férias escolares, a flexibilização do calendário escolar e a adoção de estratégias para garantir a continuidade das salas de aula com base em estratégias síncronas e assíncronas, à chamada educação a distância ou educação não presencial. Apesar dos efeitos dessas estratégias nos processos de ensino e aprendizagem, muito pouco se sabe sobre a realidade dos professores nesse cenário. Quando se trata de prevenir a propagação de doenças infecciosas, o teletrabalho torna-se uma boa estratégia de mitigação durante as pandemias. Desta forma, evita-se a exposição dos colegas de trabalho durante o período de contágio, assim como de seus próprios alunos e outros trabalhadores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, mais do que uma resposta adaptativa a um cenário imprevisível, o teletrabalho deve ser continuamente monitorado e investigado em relação às suas possíveis repercussões para a saúde de seus trabalhadores. O teletrabalho, home office ou trabalho remoto, é comum entre trabalhos altamente qualificados, como os de ensino. Essa modalidade de trabalho foi a modalidade mais equipada principalmente pelas instituições de ensino durante a pandemia do COVID-19. Essa mudança causou uma necessidade urgente de adaptação por parte de muitos professores. Nesse contexto, o professor trabalhou durante a pandemia, realizando atividades de teletrabalho. Embora essa continuidade de trabalho em uma nova modalidade possa sugerir uma importante competência adaptativa para que as atividades de ensino-aprendizagem não sejam suspensas, as mudanças trabalhistas necessárias para garantir essa continuidade podem ser muito significativas, como demonstra este debate.

O docente está inserido na escola como agente direto e indireto na construção política e social na escola enquanto seu constituinte e, portanto, não pode ser dispensado de usufruir do seu direito a saúde, seja ela física e mental no seu ambiente de trabalho, uma vez que essa política pública visa aprimorar a qualidade de vida daqueles que constituem a escola, comprovamos que a saúde mental dos professores dentro e fora das instituições de ensino está perpassando por grandes dificuldades, sejam elas originadas por conta das altas cargas de estresse e problemas que passam diariamente (SANTOS e SANTINELLO. 2020, p. 95).

Muitos dos professores não estavam qualificados para tal transição. Esse despreparo deve ser por diversos motivos, por exemplo, o fato de todos os membros da família estarem preparados para utilizar os requisitos técnicos relacionados ao uso das tecnologias de informação e comunicação e sempre será possível manter um ambiente confortável para o teletrabalho.

Às vezes, uma carga horária maior seria necessária devido às dificuldades de adaptação do profissional ou do aluno, devido ao isolamento e distanciamento social. Além disso, estar em casa, o professor também deve lidar com vários outros fatores, como a presença de mais pessoas no mesmo espaço, essa realidade também pode ser diferente para homens e mulheres, destacando-se as assimetrias de gênero que marcam as relações familiares e o mercado de trabalho.

As diversas adaptações para o teletrabalho no contexto de ambos os profissionais da educação podem promover desgaste emocional, derivado tanto das vivências de isolamento e distanciamento social quanto da sobrecarga de trabalho pela necessidade de manter as atividades laborais sem teletrabalho. Dessa forma, essas condições podem expor os docentes a riscos que podem afetar sua saúde mental durante a pandemia, impondo a necessidade de desenvolver habilidades e

competências para poder lidar com problemas relacionados à sua saúde mental durante a pandemia.

A exposição aos riscos torna-se sistêmica, de modo que aumentam as chances de encontrar professores e sujeitos expostos ao aparecimento de sintomas psicopatológicos causados por elementos relacionados ao trabalho, como estresse e síndrome de ansiedade.

Certos fatores estressantes não afetam diretamente ou deveriam estar na saúde mental das pessoas, mas enfrentam a adaptação ao ambiente pelo mecanismo humano, que pode ser transformado ou minimizado, pois o ser humano pode revelar um escudo psíquico inestimável em seu mundo agitado cotidiano.

Dessa forma, espera-se que alguns professores se adaptem e outros desenvolvam tarefas mentais, principalmente devido à necessidade de adaptação que se impõe pela atual pandemia.

Em relação aos sintomas, a literatura científica produzida antes da pandemia é unânime em considerar a exposição dos professores aos riscos psicossociais relacionados ao trabalho realizado no ambiente escolar e como possibilidade futura para a execução do teletrabalho, ou que implique maior exposição à depressão, estresse e diminuição da saúde mental. Pesquisas apontam que existe uma relação entre condições inadequadas de trabalho dos professores e consequências biopsicossociais, como estresse, disfonia ou problemas de voz, sedentarismo e ansiedade.

No contexto da educação a distância, a literatura científica produzida antes da pandemia destacou as longas jornadas de trabalho dos professores vinculadas à educação a distância, que podem ser acompanhadas de precárias condições de trabalho. Esses docentes revelam que, apesar das altas exigências em seus ambientes de trabalho, não são reconhecidos socialmente por sua postura profissional.

A HORA DE REAPRENDER

Para a maioria dos estudantes, a pandemia do COVID-19 tem sido uma tragédia multidimensional. Com as escolas desatualizadas, muitas crianças perderam o acesso a um ambiente relativamente seguro, porque a deterioração das condições econômicas em casa levou ao aumento do estresse e da violência doméstica. Para as 350 mil crianças mais pobres do mundo, sair da escola também significava perder a principal refeição do dia. Devido à enorme exclusão digital, a maioria dos países experimentou diferentes formas de educação a distância com plataformas que combinam métodos online com televisão, rádio e distribuição de materiais didáticos. Mais do que o aplicativo, o algoritmo ou o programa de televisão podem substituir o professor no processo de aprendizagem ou a interação entre os alunos no desenvolvimento das habilidades sociais. As oportunidades de aprendizagem oferecidas pela escola para crianças de baixa renda podem ser uma das poucas opções para sair da pobreza. À medida que as escolas datam, as sociedades também datam alguns canais de mobilidade social.

Mais do que nunca, as escolas estão perdendo o aprendizado básico:

há evidências crescentes de dois efeitos associados à ansiedade, depressão e sérios danos à saúde mental e ao bem-estar das crianças.

Há dois elementos que devem estar no centro da tomada de decisão de reabertura das escolas: os riscos à saúde associados à abertura de escolas versus os custos em termos de trajetórias educacionais e aprendizado para mantê-las atualizadas.

Uma primeira preocupação relacionada com a reabertura das escolas é o risco potencial para a saúde das crianças. Uma segunda preocupação são os riscos para a saúde dos professores e funcionários da escola. Uma terceira preocupação é que diz respeito ao papel que as crianças e as escolas podem desempenhar na disseminação do vírus para outras instalações que não as escolares. As evidências existentes mostram que as taxas de transmissão do vírus por crianças, entre elas e para adultos, são significativamente menores do que as taxas de transmissão entre adultos, de modo que as escolas não parecem ser tão superdisseminantes quanto se temia anteriormente. Um quarto argumento contra a reabertura das escolas é que as crianças podem rastrear o vírus até suas casas e colocar os adultos mais velhos em risco do que aqueles que vivem lá.

Muitas informações também foram geradas sobre a perda de aprendizagens causada pela falta de salas de aula presenciais. Os primeiros modelos teóricos e simulações sugerem perdas significativas, principalmente entre os alunos de menor renda.

A perda de aprendizagens ocorre alguns meses após as datas das aulas, mesmo em países desenvolvidos, onde a maioria dos alunos tem acesso a um dispositivo com conexão à Internet.

Apesar do aprendizado, mesmo nos países ricos, não deve surpreender quem acompanha o debate do efeito da informática na educação. Apesar de grandes avanços, não há tecnologia que possa igualar a capacidade dos professores de gerar aprendizagem entre os alunos.

A tecnologia da informação é apenas um complemento, não um substituto, ao processo de ensino convencional, especialmente entre os alunos da educação infantil e do ensino fundamental. Torna mais clara a importância dos professores e o reconhecimento de que a educação e o processo de aprendizagem são essencialmente o resultado da interação humana.

Uma pandemia destacou a importância de construir sistemas educacionais resilientes, preparados para a próxima pandemia e interrupções no aprendizado causadas por desastres naturais - como terremotos, inundações, monções - ou conflitos. Deve-se datar a lacuna digital e fornecer conectividade às famílias pobres. Mais continuidade de aprendizagem quando as escolas são datadas exigem a presença de um adulto, pai, tutor ou agente comunitário para auxiliar o aluno durante o processo de aprendizagem. A reconstrução de dois sistemas educativos exigirá ou investimento em proporcionar aos alunos desfavorecidos as condições mínimas para aprender em casa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar das consequências avassaladoras da pandemia, esta crise global também foi um momento extraordinário para o aprendizado. Estamos aprendendo como os sistemas educacionais,

os formuladores de políticas, os professores, os alunos e as famílias podem ser adaptáveis e resilientes.

Dois fatores cruciais mudaram devido à pandemia. Em primeiro lugar, as adaptações pedagógicas têm se mostrado essenciais, uma vez que os modelos tradicionais de ensino presencial não são transferidos para um ambiente de ensino a distância. Independentemente do tipo de canal usado (rádio, televisão, celular, plataformas online etc.), os professores devem adaptar suas práticas e ser criativos para manter os alunos envolvidos e captar sua atenção, já que cada casa se tornou uma sala de aula - a maioria o tempo sem um ambiente que apoie a aprendizagem. Alguns países estão apoiando professores nesse sentido.

Em segundo lugar, a pandemia recalibrou a maneira como os professores dividem seu tempo entre o ensino, o envolvimento com os alunos e as tarefas administrativas.

Portanto percebe-se que a educação teve sérias mudanças com a pandemia COVID 19, docentes e alunos tiveram que trabalhar com desafios em atividades remotas, fazendo com que mudassem a forma de ensinar e aprender.

REFERÊNCIAS

PEDROLO. E, SANTANA. L. L, ZIESEMER. N. B.S, CARVALHO. T. P, RAMOS. T. H, HAEFFNER. R. **Impacto da pandemia de COVID-19 na qualidade de vida e no estresse de docentes de uma instituição federal 2021**. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsdv10i4.14298>. Acesso 7 jul. 2022.

SANTOS, V.L.; SANTINELLO, J. (2020). **A educação híbrida como proposta na formação do docente: análise referencial**. EDUCA-Revista Multidisciplinar em Educação, 7(17), 801-815. Disponível em: <https://doi.org/10.26568/23592087.2020.4367>. Acesso 03 ago. 2022.

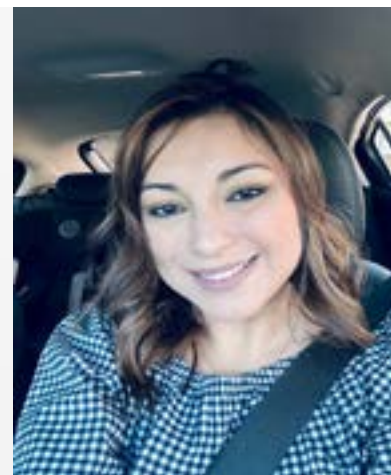
TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2020**. São Paulo, SP: Moderna, 2017. E-book.

VEJA. **As medidas que cada estado está adotando para combater a covid19**. Agência Brasil. Brasília, 28 mar. 2020.

REFLEXÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO: ABORDAGENS SIGNIFICATIVAS E INTEGRADAS

PRISCILA PUCCETTI RODRIGUES KYT

Graduação em Letras e Pedagogia, pelas Universidades: Paulista e Nove de Julho (respectivamente) (2009 e 2010). Especialista em diversas áreas da Educação. Curadora Pedagógica da Escola Portal e Professora de Ensino Fundamental do Sistema Municipal de Ensino de Votorantim. É formadora de professores.



RESUMO

Este artigo tem como objetivo levar educadores a uma profunda reflexão acerca da alfabetização e destacar a importância de abordar esse processo crucial de forma significativa para o educando. Ao explorarmos as práticas pedagógicas que envolvem a aquisição da leitura e escrita, busca-se fornecer perspectivas relevantes para que os educadores possam promover um ambiente de aprendizagem enriquecedor, onde cada aluno seja protagonista de sua jornada alfabetizadora. A intenção é incentivar o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que considerem as necessidades individuais e os interesses dos estudantes, proporcionando-lhes uma experiência de aprendizado efetiva. Neste contexto, a abordagem da leitura e escrita transcende os resultados de um simples processo de representação da linguagem. Existe uma estreita associação entre a fala e a escrita, mas também são consideradas questões linguísticas mais amplas, levando em conta a criança como um ser completo e integrado, imerso em um mundo linguístico desde cedo, antes mesmo de aprender a ler e escrever convencionalmente.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Língua e Aprendizagem.

INTRODUÇÃO: ALFABETIZAÇÃO EM DEBATE

As práticas de alfabetização têm o poder de levar o indivíduo além das concepções superficiais sobre a leitura e escrita. Em um país paradoxal como o nosso, embora muitas pessoas saibam ler e escrever, a compreensão do que é lido e escrito é frequentemente deficiente. Ser um leitor e escritor verdadeiro não se resume apenas ao ato mecânico de ler e escrever, mas sim ao domínio e prática contínua desses fundamentos.

Para alcançar esse objetivo, torna-se imprescindível empreender uma análise reflexiva sobre

esse conceito, imergindo de forma incessante no real significado da alfabetização.

A alfabetização abrange um conceito amplo, que vai além da simples decodificação das letras e palavras. Ela envolve a capacidade de compreender o mundo ao nosso redor e a sociedade em que vivemos.

Paulo Freire resume esse pensamento ao afirmar que o domínio sobre os signos linguísticos escritos pressupõe uma experiência social que precede a própria alfabetização, ou seja, a leitura do mundo é fundamental para a leitura das palavras. Com isso, fica evidente que as práticas de alfabetização não devem se limitar a métodos de memorização, mas sim promover um verdadeiro pensar sobre a escrita, levando em conta os fatores externos e internos que influenciam esse processo.

As teorias de Emília Ferreiro e Ana Teberosky são fundamentais para entender o processo de construção da base alfabética na alfabetização. Elas descrevem os níveis de hipóteses da escrita: pré-silábico, silábico sem valor sonoro, silábico com valor sonoro, silábico-alfabético e alfabético. Cada um desses níveis é significativo e possui exemplos que ilustram a evolução do processo.

Com base nas teorias dessas autoras, é possível desenvolver e aprofundar o debate sobre a alfabetização, fornecendo diretrizes valiosas para os educadores promoverem uma abordagem mais eficaz e significativa no ensino da leitura e escrita, levando em conta a progressão natural do desenvolvimento das habilidades linguísticas de cada aluno.

Ao incorporar as contribuições teóricas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, os educadores estarão mais bem preparados para auxiliar os alunos em sua jornada de aprendizagem, reconhecendo e valorizando as etapas pelas quais passam na construção da leitura e escrita. Essa abordagem mais fundamentada proporciona uma educação mais efetiva e que considera o sujeito na construção do conhecimento.

A aquisição da língua escrita é um marco crucial no desenvolvimento humano, representando a passagem da oralidade para a escrita e desempenhando um papel fundamental na comunicação e expressão de ideias. Compreender como essa transição ocorre e quais processos cognitivos estão envolvidos nesse trajeto é uma questão essencial para educadores, psicólogos, linguistas e pesquisadores interessados no estudo da alfabetização.

A teoria da psicogênese da língua escrita, desenvolvida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, representa um arcabouço teórico fundamental para investigar e compreender o desenvolvimento da escrita na infância. Essa abordagem enfatiza a construção ativa do conhecimento pelas crianças, à medida que elas se aproximam do universo letrado e interagem com a linguagem escrita em um processo dinâmico e interativo.

Este artigo tem como propósito explorar a psicogênese da língua escrita, analisando os estágios evolutivos pelos quais as crianças passam durante sua jornada de alfabetização. Para alcançar esse objetivo, realizaremos uma revisão sistemática da literatura, examinando os principais conceitos e descobertas associados a essa teoria, e ressaltaremos a relevância dessas informações para aprimorar as práticas educacionais.

A fase de alfabetização é de extrema importância, entende-se que ao compreender o pro-

cesso evolutivo da escrita e sua construtividade, as intervenções são mais efetivas. As autoras descrevem os níveis de hipóteses da escrita, atribuindo significados específicos a cada uma dessas etapas: pré-silábico, silábico sem valor sonoro, silábico com valor sonoro, silábico-alfabético e alfabético. Serão abordados, detalhadamente, cada um desses níveis, apresentando exemplos elucidativos para enriquecer e ilustrar o debate em torno desse processo de aquisição da escrita.

No nível da hipótese de escrita pré-silábico, a criança ainda não compreende completamente a relação entre letras e sons e, portanto, utiliza muitas letras, números ou desenhos aleatórios para representar palavras. Nessa fase, a quantidade de caracteres é considerada independente das denominações, como letras, números ou palavras, e não há conexão entre os elementos utilizados para escrever. Há, nessa fase, um certo realismo entre o que se escreve (significante) e a representação escrita (o significado). É que nessa hipótese a criança acredita que para escrever “boi” necessita de muitas letras por tratar-se de um animal de grande porte e “formiguinha” precisa poucas letras, pois ela é pequenina.

FORMIGA: 8TV

BOI = AGOTAHISURHJKLAP

Portanto, nesse nível:

“... a exigência de uma quantidade mínima de caracteres é totalmente independente das denominações que a criança seja capaz de empregar, que chamem esses caracteres “letras”, “números”, “palavras” ou “coisas”, não tem importância”. (FERREIRO, 1984, p. 42)

O nível de hipótese de escrita silábica, sem valor sonoro, é caracterizado pela utilização das letras que a criança conhece, muitas vezes baseando-se em letras de seu próprio nome. Nessa fase, a criança atribui valor meramente gráfico às letras e acredita que as palavras devem ter uma quantidade mínima de três letras.

ELEFANTE = GTSU

RÃ = STU

No nível de hipótese de escrita silábica, com valor sonoro, a criança associa uma letra a cada sílaba da palavra. Nesse caso, o som mais forte para a criança é o da vogal, o que influencia a *escolha das letras na escrita das palavras*.

RAPOSA = R O Z

SAPO = A O

O nível de hipótese de escrita silábico-alfabético é marcado pela escrita de palavras com algumas letras ausentes ou ainda incompletas. Nessa fase, a criança começa a perceber que a sílaba não é uma unidade inalterável, mas sim composta por elementos menores, o que a leva a enfrentar novos desafios na compreensão do sistema de escrita. Por exemplo:

JOANINHA = JOANINA

BORBOLETA = BOBOLTA

“O período silábico-alfabético marca a transição entre os esquemas prévios em via de serem abandonados e os esquemas futuros em vias de serem construídos. Quando a criança descobre que a sílaba não pode ser considerada como uma unidade, mas que ela é, por sua vez, reanalisável em elementos menores, ingressa no último passo da compreensão do sistema socialmente estabelecido. E, a partir daí, descobre novos problemas: pelo lado quantitativo... pelo lado qualitativo” (FERREIRO, 1984, p. 27).

Finalmente, o nível de hipótese de escrita alfabético é alcançado quando a criança é capaz de escrever palavras de acordo com as convenções da escrita solicitada, embora possam ocorrer algumas incorreções ortográficas, pois essa é uma questão que demandará atenção e aprendizado contínuo.

CASA = CAZA

Conforme a teoria da psicogênese da língua escrita, esse desenvolvimento ocorre de forma gradual, com as crianças evoluindo de uma compreensão mais limitada e baseada em concepções prévias para uma compreensão mais avançada e alinhada às regras ortográficas convencionais. A compreensão desses diferentes estágios de hipóteses de escrita é fundamental para educadores e profissionais envolvidos na alfabetização, pois permite a adoção de estratégias pedagógicas mais adequadas e eficazes para apoiar a evolução das crianças no processo de aprendizagem da escrita.

AMBIENTES QUE GERAM APRENDIZAGEM

É importante citar que as crianças mudam de nível a partir da intervenção, neste processo de mediação as trocas são fundamentais, pois o saber será construído, nesta atividade mútua, acontecerão trocas (encontro dos saberes) que são essenciais. O docente deve criar um ambiente propício para tal, fazendo o processo de aquisição da escrita um processo natural e tranquilo.

Em primeiro lugar, é importante criar um ambiente acolhedor e seguro, onde os alunos sintam-se motivados e confiantes em explorar a linguagem escrita. O medo de errar ou ser corrigido de forma negativa pode inibir o interesse e a participação ativa das crianças. Portanto, os educadores devem estimular uma atmosfera de apoio e encorajamento, onde os erros sejam vistos como oportunidades de aprendizado e não como fracassos.

A diversidade de materiais também é crucial para atender às diferentes habilidades e estilos de aprendizado dos alunos. Permitir que as crianças explorem a linguagem escrita de várias formas, seja através da leitura, da escrita criativa ou do uso de recursos digitais, enriquece suas experiências e enquadra a alfabetização como um processo multidimensional.

A interação social é outro aspecto fundamental para um ambiente gerador de aprendizagem. Encorajar a colaboração e a comunicação entre os alunos estimula a troca de ideias e conhecimentos, promovendo uma construção coletiva do saber. O trabalho em grupo e as atividades colaborativas permitem que as crianças desenvolvam habilidades de comunicação e resolução de problemas, o que é essencial para o processo de alfabetização.

Além disso, é fundamental que o ambiente seja flexível e adaptável às necessidades individuais dos alunos. Cada criança possui ritmos e estilos de aprendizado distintos, e os educadores

devem estar preparados para oferecer suporte personalizado quando necessário. A criação de um ambiente inclusivo, que respeite e valorize a diversidade, permite que todas as crianças se sintam acolhidas e motivadas a participar ativamente do processo de alfabetização.

Em suma, um ambiente gerador de aprendizagem na alfabetização deve ser acolhedor, estimulante, diversificado e flexível, enfatizando o desenvolvimento integral das habilidades linguísticas dos alunos. Através desse ambiente propício, as crianças poderão vivenciar uma alfabetização significativa, que as preparará para uma vida inteira de exploração e apreciação da linguagem escrita. É papel dos educadores e instituições educacionais promoverem esse ambiente enriquecedor, valorizando o processo de aprendizado e o potencial único de cada criança.

O professor deve usar as mais diversas ferramentas para articular o ensino-aprendizagem da leitura e escrita e promover um espaço onde o aluno sinta-se motivado a aprender e sinta-se parte do processo, ou seja, sujeito da sua aprendizagem.

Devemos ter a clareza que a alfabetização um processo que não se enquadra apenas como uma atividade escolar.

A escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade. Como objeto cultural, a escrita cumpre diversas funções sociais e tem meios concretos de existência (especialmente nas concentrações urbanas). O escrito aparece para a criança, como objeto com propriedades específicas e como suporte de ações e intercâmbios sociais. Existem inúmeras amostras de inscrições nos mais variados contextos (letreiros, embalagens, tevê, roupas, periódicos etc.). Os adultos fazem anotações, lêem cartas, comentam periódicos, procuram número de telefone etc. Isto é, produzem e interpretam a escrita nos mais variados contextos. É evidente que, por si só, as presenças isoladas do objeto e das ações sociais pertinentes não transmitem conhecimento, mas ambas exercem uma influência dentro das quais isto é possível (FERREIRO, 1981, p. 43).

Não existe uma receita pronta, o educador, que é alfabetizador, deve ser mediador de saberes, vendo o aluno como único e que aprende de maneiras diferentes, o melhor e levar em consideração aquilo que ele é, mostrando um mundo da leitura e o da escrita, colocando em contato com esse universo.

LER ALÉM DA DECIFRAÇÃO E ESCREVER ALÉM DA REPRODUÇÃO

A insatisfação frequente de professores reside no fato de que muitos alunos não demonstram interesse genuíno pela leitura, abordando-a meramente como uma obrigação. Além disso, é comum observar que, mesmo quando leem, muitos alunos não conseguem compreender plenamente o texto. Essa falta de interesse pela leitura pode ser atribuída, em parte, à forma como ela é apresentada aos estudantes.

Quando se ensina a escrita por meio da representação das unidades sonoras em unidades gráficas, o enfoque é predominantemente na discriminação perceptiva das unidades visuais e auditivas. Nesse processo, a criança não é levada a questionar a língua, o significado das palavras e o contexto em que são utilizadas. Essa abordagem acaba negligenciando o sentido da leitura e privilegiando apenas as semelhanças sonoras, deixando de estimular a reflexão sobre a língua.

A seleção criteriosa dos textos utilizados na alfabetização é de extrema importância. Os materiais escolhidos devem ser adequados ao nível de desenvolvimento dos alunos e devem suscitar interesse e engajamento. É nesse ponto que entra em cena o papel do professor reflexivo.

O professor reflexivo é aquele que se envolve ativamente no processo de ensino e aprendizagem, questionando suas práticas, buscando constantemente melhorias e adaptando suas estratégias de acordo com as necessidades dos alunos. Ele é capaz de selecionar os textos de forma criteriosa, escolhendo aqueles que proporcionam significado, contexto e desafios adequados para o nível de alfabetização dos estudantes.

Ao adotar uma abordagem reflexiva, o professor torna-se um mediador do processo de alfabetização, buscando conectar a leitura e a escrita ao mundo dos alunos, tornando a experiência mais relevante e significativa. Dessa forma, é possível despertar o interesse, a curiosidade e a relevância sobre o processo da leitura, conduzindo os alunos a um aprendizado mais profundo e contínuo.

É importante ressaltar que a criança, ao passar pelas diferentes etapas de aprendizado, torna-se o centro do processo, valorizando seus conhecimentos prévios, que são utilizados de forma proveitosa. Nesse contexto, a abordagem pedagógica não se limita a dizer à criança o que pensar, mas sim a conduzi-la a pensar por conta própria. O professor, embora compartilhe suas ideias, tem como principal objetivo incentivar a criança a desenvolver seu próprio pensamento e criatividade. Dessa forma, o indivíduo torna-se o sujeito de sua própria aprendizagem. O dever do professor, portanto, é educar os alunos para a sociedade e a realidade em que estão inseridos, preparando-os para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das reflexões apresentadas ao longo deste estudo, fica evidente que a língua é uma entidade viva, constantemente em evolução. É equivocado considerar a escrita apenas como uma mera representação da linguagem, na qual a criança simplesmente transcreve sons, sendo tratada apenas como um aparelho fonador, desprovido de reflexão e atuação ativa em nosso mundo.

Com base nessas compreensões, é inegável que o professor não é o único detentor do conhecimento, e a escrita não deve ser vista somente como um objeto escolar. Surge a necessidade de uma redefinição do papel da escola e do professor alfabetizador, que deve atuar como mediador de saberes, reconhecendo cada aluno como único e aprendendo de maneiras distintas. É essencial apresentar às crianças diversos gêneros textuais e outras formas de representação escrita, valorizando suas produções e tentativas de escrita, visto que cada passo é de suma importância em seu processo de aprendizagem.

Nesse contexto, é crucial compreender os inúmeros desafios que cercam a leitura e escrita, não apenas por seu aspecto teórico, mas, sobretudo, por meio da prática. O alto índice de analfabetismo na América Latina, como apontado por Ferreiro, revela a fragilidade dos sistemas educacionais, especialmente na esfera pública, que muitas vezes não se mostram sensíveis às dificuldades

das crianças, resultando em ineficiências para lidar com essa problemática.

Torna-se evidente, portanto, a necessidade de uma preparação mais adequada por parte das escolas e dos professores, que devem assumir o papel de pesquisadores para aprimorar suas práticas. Uma das principais preocupações é como apoiar as crianças provenientes de famílias com pais analfabetos ou semianalfabetos, que possuem pouco contato com a leitura e a escrita, a fim de evitar o fracasso escolar e oferecer perspectivas promissoras para o futuro.

Nesse sentido, é essencial não manter as crianças distantes da língua escrita, tampouco impor exercícios mecânicos que as afastem dessa língua viva, representativa de nossa história, povo e cultura. Ao invés disso, é imprescindível proporcionar-lhes momentos de aprendizado significativo e estimulante, não apenas ensinando, mas possibilitando que elas próprias se apropriem do conhecimento e se tornem sujeitos ativos em seu processo de alfabetização.

Com isso, acredita-se que a criação de um ambiente educacional acolhedor, flexível e reflexivo, onde o professor assume o papel de mediador e pesquisador, e as crianças são encorajadas a explorar a língua escrita de forma significativa e prazerosa, trará avanços significativos no campo da alfabetização, contribuindo para o desenvolvimento pleno e o sucesso acadêmico das crianças, independentemente de suas origens ou contextos familiares. A educação, assim, torna-se uma poderosa ferramenta para romper barreiras e construir um futuro promissor para todos os indivíduos, independentemente de suas circunstâncias iniciais.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, H. MICHELETTI, G. **“Teoria e prática da leitura”**. In CHIAPPINI, L. (coord. Geral). **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo, Cortez, 1997, vol.2.

FERREIRO, EMILIA **vida e obras**. Disponível em www.centrorefeducacional.com.br Acesso 08 nov. 2010.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. FREIRE. Paulo, **vida e obras**. Disponível em www.projetomemoria.art.br/ Acesso 10 nov. 2010.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1994.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SMITH, Frank. **Leitura significativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TEBEROSKY, Ana, GALLART, Marta Soler e colaboradores. **Contextos de alfabetização inicial**. Porto Alegre: Artmed Editora. 2004.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2000.

A IMPORTÂNCIA DO PSICOPEDAGOGO NAS INSTITUIÇÕES

SCHEILE ANE ARAUJO DE ANDRADE DA PAZ

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Sant'Anna (2011); Segunda Graduação em História pelo Centro Universitário de Jales (2018); Especialista em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Brasil (2018); Especialista em Educação Ambiental (2020); Professora de Educação Infantil no Ceu Ceí São Mateus, Professora de Educação Infantil e Fundamental I no Ceu Emei São Mateus.



RESUMO

A existência desse profissional surgiu da necessidade de que aprendamos a conviver e a entender as causas de deficiências de aprendizagem, que assolam a vida de muitos alunos em nossas escolas. Também será discutido neste artigo como funciona a atuação deste profissional nas escolas, quais são suas responsabilidades e quando ele deve atuar. A infância possui inúmeras especificidades e cabe à educação infantil respeitar o rico universo da criança, no qual o lúdico cerca todo seu desenvolvimento integral.

PALAVRAS-CHAVE: Psicopedagogia; Educação; Aprendizagem; Evolução.

INTRODUÇÃO

A infância é a fase cercada pelas brincadeiras e é por meio delas que as crianças expressam suas ideias, hipóteses, interesses, desejos etc. Elas são um meio social privilegiado de inserção na realidade, pois com elas, as crianças podem refletir, ordenar, desordenar, interferir e reconstruir seu próprio mundo.

Com o levantamento de citações que externava o pensamento de diversos autores famosos no meio educacional e que dissertam acerca desta temática, foi possível apreender que os profissionais de psicopedagogia desenvolvem nas escolas um trabalho de cunho multidisciplinar.

Com o apoio da pesquisa bibliográfica feita para a elaboração deste artigo também se tornou fácil perceber as diferentes áreas nas quais o psicopedagogo atua, como também verificar que, por meio de suas funções ele pode fazer uma análise nos alunos que apresentam ter algum tipo de necessidade especial e, por meio dela, elaborar uma intervenção psicopedagógica, atuando na escola, tendo como meta basilar agir para conseguir prevenir o aparecimento de problemas de

aprendizagem.

Desta forma, compreendemos a importância que a educação psicomotora desenvolve na fase da educação infantil; visto que propicia e fortalece o trabalho inerente às crianças que é o brincar. A educação psicomotora voltada à educação infantil aparece de forma a vislumbrar um desenvolvimento global, por meio de descobertas e de uma criatividade singular à faixa etária; favorecendo uma formação crítica do educando.

Para tanto, o psicopedagogo precisará desenvolver seu trabalho por meio de pesquisas e de estudos científicos que estejam completamente pertinentes ao processo de ensino e de aprendizagem, auxiliando, com isso, no atendimento aos alunos com dificuldades especiais e aos seus pais, orientando, também, aos professores de sala de aula e demais funcionários da unidade escolar, envolvidos no assunto.

A escolha da temática para a edificação deste trabalho foi feita devido ao enorme número de alunos com transtornos de aprendizagens, como também devido as consequências das desventuras que os docentes enfrentam com esses transtornos, principalmente a partir do momento em que se encontram perante alunos desregrados, como também os alunos sem controle.

PSICOPEDAGOGIA PARA PESSOAS COM TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE

O aprendizado não é adquirido somente na escola, é construído pela criança em contato com o social, junto com sua família e no mundo que o cerca. A família é o primeiro vínculo com a criança e é responsável por grande parte de sua educação, e de sua aprendizagem, e por meio desta aprendizagem ela é inserida no mundo cultural, simbólico e começa a construir seus saberes (OLIVEIRA, 2006, p.6).

Segundo Mattos (2003), a orientação aos responsáveis por essa criança, irá facilitar o convívio familiar, pois estes passam a entender melhor o comportamento da criança e aprendem a prevenir problemas futuros como depressão, desinteresse, baixa autoestima, problemas de relações interpessoais e dependência de substâncias tóxicas. É de suma importância que o psicopedagogo faça entrevistas com a família e com o sujeito para, a partir disso, iniciar os encaminhamentos e tratamentos.

A escola também pode intervir de forma positiva, proporcionando o convívio saudável entre a criança e os colegas, participando do tratamento, orientando os professores a como lidar com este problema, ajudando o aprendiz a superar suas limitações.

A família tem um papel importantíssimo no processo de aprendizagem dos alunos, para que estes possam superar suas dificuldades. O atendimento psicopedagógico propõe a inclusão da família no processo de desenvolvimento e aquisição do conhecimento, por meio de reuniões e possibilita o acompanhamento do trabalho realizado na Unidade Escolar.

Cada criança é um ser único e tem o processo de desenvolvimento e aprendizagem diferen-

te, algumas se desenvolvem e aprendem com mais facilidade e outras demoram um pouco mais. É fundamental que o professor observe e avalie cada criança individualmente, para poder adequar a metodologia e conteúdo de acordo com as dificuldades e necessidades de cada um deles.

Nesta perspectiva, nota-se a importância do trabalho do psicopedagogo, para resgatar este aluno, orientar e subsidiar o corpo docente e a equipe gestora a utilizar estratégias adequadas de ensino, ampliando o olhar a respeito das concepções de ensino/ aprendizagem, propor melhorias nas relações interpessoais e propiciar reflexões a todos os envolvidos no processo de construção do conhecimento.

Para o psicopedagogo realizar um bom trabalho, é importante que este conheça bem a escola em que está inserido e suas necessidades, o grupo de funcionários em geral, os alunos e a comunidade local, buscando um ensino de qualidade: “A tarefa primordial do psicopedagogo é a de afastar o sintoma e inserir a aprendizagem lúdica. Por exemplo: se não sabe formar frases, deve-se detectar o que sabe e o que deve ser inserido para assimilação” (RITTER, 2009, p. 7).

O TDAH trata-se de um Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Seus portadores possuem desatenção ou inquietação, que podem manifestar-se desde muito cedo, quando se observa que a criança se agita no berço, chora facilmente e movimenta-se com intensidade.

De acordo com Paiva e Azevedo (2009), a psicopedagogia é uma área de estudo que busca compreender e intervir nas dificuldades encontradas no campo das aprendizagens humanas. Os autores salientam que a psicopedagogia surgiu a partir de propostas para facilitar o acesso à aprendizagem e com objetivo de buscar um contato direto com o indivíduo. Por este motivo, não se deve deixar de considerar os fatores culturais, afetivos e cognitivos que se constroem na família, na escola e na comunidade.

Segundo Soares e Sena (2011), a área de atuação do psicopedagogo é ampla, este profissional irá atuar em diversas instituições como escolas, hospitais e empresas, de forma preventiva e terapêutica, para compreender os processos de desenvolvimento e aprendizagem, buscando diferentes estratégias para solucionar problemas.

Oliveira (2006) ressalta que o psicopedagogo institucional está apto a dar assistência aos professores e demais profissionais para a melhoria do processo ensino-aprendizagem e para prevenção dos problemas de aprendizagem:

A PSICOPEDAGOGIA E O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

Conceituar a psicopedagogia apresenta inúmeras dificuldades, mas, segundo o Código de Ética dos Psicopedagogos, a Psicopedagogia é um campo de atuação em saúde e Educação que lida com o processo de aprendizagem humana; seus padrões normais e patológicos, considerando a influência do meio no desenvolvimento, utilizando procedimentos próprios da psicopedagogia.

Neste contexto, encontramos uma primeira estruturação psicopedagógica na França, no século XIX, como resultado do envolvimento de diversos estudiosos das áreas de Educação, Filosofia

e Medicina, focados em solucionar os mais diferentes fracassos escolares:

A criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário: no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. O brinquedo fornece estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência. A ação na esfera 57 imaginativas, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos de vida real e motivações volitivas, tudo aparece no brinquedo, que se constitui no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar (VYGOTSKY, 1984 p. 117).

Consequentemente, com a evolução das pesquisas e a ampliação dos conhecimentos na área educacional, a psicopedagogia foi estruturando-se mais e mais, tornando-se embasada e fortalecida.

Logo, a definição do objeto de estudo foi definindo-se e clareando: o processo da aprendizagem humana; seus padrões e desvios; influências do meio no desenvolvimento; entre outros.

A psicopedagogia institucional configura-se como uma linha dentro da própria psicopedagogia; com o intuito de abordar as facetas dos processos de ensino, desenvolvimento e aprendizagem no contexto do meio escolar, promovendo critérios e cautela diante dos mais variados conflitos encontrados.

Também neste ramo de atuação, encontramos o caráter preventivo (no qual o psicopedagogo tem o papel de esclarecer, auxiliar na organização de condições de aprendizagem de maneira integrada, adequada com as especificidades individuais dos educandos) e curativo.

Fatores como falta de concentração, tempo de atenção diminuído, baixa autoestima, desinteresse por determinadas atividades, entre outros, normalmente estão associados às dificuldades de aprendizagem e seus fracassos escolares.

Justificar o mau desempenho infantil na escola como sendo desinteresse da própria criança é um equívoco a ser combatido por todos os sujeitos do processo educativo. Segundo Kishimoto (2005), brincar com jogos, e brinquedos com a finalidade pedagógica pode, e precisa ser utilizado para o método de educação no aprender, e no desenvolver da criança.

Quando avaliamos a criança pequena, vemos que ela aprende de forma intuitiva adquirindo conhecimentos instintivos, em procedimentos interativos, tendo o afeto, corpo e influência mútua social, o brinquedo exerce um papel poderoso no desenvolver.

ENTENDER E APRENDER

Nesse horizonte, entra a Psicopedagogia, preocupada com o desenvolvimento de aprendizagem daqueles alunos que apresentam dificuldades nesse processo e que necessitam de uma ajuda profissional para recuperarem o que perderam no meio do processo de ensino e aprendizagem, em sua sala de aula regular.

Para Portilho (2003) a:

Psicopedagogia tem por objeto de estudo a aprendizagem do ser humano que na sua essência é social, emocional e cognitivo- o ser cognoscente, um sujeito que para aprender pensa, sente e age em uma atmosfera, que ao mesmo tempo é objetiva e subjetiva, individual e coletiva, de sensações e de conhecimentos, de ser e vir a ser, de não saber e de saber. Essa ciência estuda o sujeito na sua singularidade, a partir do seu contexto social e de todas as redes relacionais a que ele consegue permanecer [...] (PORFILHO, 2003, p. 125).

Para o autor, a Psicopedagogia trabalha de forma dispare e percebe o aluno com dificuldade de aprendizagem como indivíduo pensante, com suas necessidades e dificuldades pessoais, e que está inserido em uma sociedade que muito contribui para sua formação. Ujiie (2016), por sua vez, defende que:

A Psicopedagogia é uma área de estudo que tem como objetivo a aprendizagem humana, que em sua natureza sistemática é ação social, cognitiva e emocional. Por esta via, a Psicopedagogia é uma ciência abrangente com duplo enfoque: clínico e institucional, ou seja, o atendimento individual e/ou coletivo de sujeitos aprendentes (UJIE, 2016, p. 13).

Dessa forma, nas escolas, o psicopedagogo terá sua atuação ligada a diversos focos visando um trabalho preventivo, ligado não apenas aos alunos com dificuldade de aprendizagem como também aos educadores, ajudando-os com projetos que agreguem conteúdo ao processo de ensino e aprendizagem da escola.

Santos (206) disserta que:

O trabalho na instituição escolar apresenta duas naturezas: O primeiro diz respeito a uma psicopedagogia voltada para o grupo de alunos que apresentam dificuldades na escola. O seu objetivo é reintegrar e readaptar o aluno à situação de sala de aula, possibilitando o respeito às necessidades e ritmos. Tendo como meta desenvolver as funções cognitivas integradas ao afetivo, desbloqueando e canalizando o aluno gradualmente para a aprendizagem dos conceitos conforme os objetivos da aprendizagem formal. O segundo tipo de trabalho refere-se à assessoria junto a pedagogos, orientadores e professores. Tem como objetivo trabalhar as questões pertinentes às relações vinculares professor-aluno e redefinir os procedimentos pedagógicos, integrando o afetivo e o cognitivo, através da aprendizagem dos conceitos e as diferentes áreas do conhecimento (SANTOS, 2016, p. 02).

Com isso, vemos que há a necessidade de que psicopedagogos, educadores pais e alunos se entendam para que haja um trabalho em grupo, voltado à aprendizagem do aluno que apresenta dificuldade, ajudando, com isso, ao educador responsável por esse aluno.

Blaszko, Portilho e Ujiie (2016) mostram claramente que:

O psicopedagogo necessita conhecer e valorizar as diferentes aprendizagens construídas ao longo da história de vida da pessoa, considerando que estas podem contribuir para enaltecer a aprendizagem ou favorecer o aparecimento de dificuldades (BLASZKO, PORFILHO e UJIE, 2016, p. 146).

O psicopedagogo é um profissional que busca respostas para diversos problemas ligados à aprendizagem. Tal profissional surgiu da necessidade de entendermos o porquê muitos alunos não conseguem aprender, mesmo conteúdo bem simples.

Dessa forma, podemos afirmar que a Psicopedagogia é uma área que se preocupa com o aprendizado humano e com tudo que permeia esse campo educacional. Serafini (2011) define o termo aprendizagem como:

Aprendizagem é um processo que envolve vínculos individuais e coletivos que resultam das interações do sujeito com o meio, da ação do cuidador e das articulações entre o saber e o não saber. É um processo permeado, no caso do ser humano, por um clima e um tom socio-afetivo, que produz instrumentos para mudar a si e ao mundo e vice-versa. É um movimento que envolve o mundo íntimo, a subjetividade, o desejo e, também, o contexto no qual se dá. É o processo de conhecer, o processo de vida que se dá por articulações possíveis e que amplia os domínios cognitivos para conexões cada vez mais complexas (SERAFINI, 2011, p. 51).

Nessa concepção, a aprendizagem, de acordo com o autor citado acima, está ligada a individualidade do aluno e com tudo que ele traz consigo, mas também resulta de traços coletivos que ajudam no processo de ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O movimento é a linguagem que permite à criança agir sobre o meio que a cerca e atuar sobre ela, expressando seus sentimentos e pensamentos. Nesse sentido a educação psicomotora na área da educação infantil pode ser compreendida como um processo que auxilia e acompanha a criança em seu desenvolvimento global, garantindo o respeito às suas especificidades (como por exemplo: de afetividade, de motricidade, entre outros); aumentando gradativamente sua autonomia e sua criticidade perante o mundo em que está inserida.

Com este trabalho, compreendemos o quão importante é a participação do pedagogo na área educacional. Contudo, nem tudo é fácil para que esse profissional trabalhe em nossas escolas.

O psicopedagogo depara-se com dificuldades como o preconceito provindo das famílias que fazem parte do contexto escolar ao que está inserido e que não aceitam que seus filhos possam ter alguma deficiência de aprendizagem, atribuindo qualquer insucesso do filho aos professores e à escola.

A falta de cursos de formação continuada que ajudam ao psicopedagogo a sempre estar preparado para qualquer novidade que surja em sua área, também pode ser elencada como uma dificuldade para esse profissional atuar com maestria. Alguns educadores também agem com certo distanciamento e resistência por acharem que o psicopedagogo estaria lhes dando ordens ao orientá-los como devem lidar com seus alunos com deficiência de aprendizado e isso atrapalha, e muito, no trabalho deste profissional.

As crianças são capazes de aprender com elas mesmas, mas é de extrema importância o contato com o outro, o cuidado, o exemplo. A presença de um adulto traz para as crianças a certeza de que estão sendo cuidadas, e que são importantes, pois a atenção que as crianças demandam, especialmente nos primeiros anos de vida é enorme.

Nesse horizonte, vemos que há a necessidade de que todos se instrua um pouco mais sobre essa área, para que realmente entendam que a permanência de um psicopedagogo nas escolas

é de suma importância, tanto para o desenvolvimento dos alunos com deficiência de aprendizagem como também como apoio para educadores, gestores e pais.

Quando todos entenderem a real importância desse profissional, com certeza, teremos um trabalho mais eficaz e uma escola que realmente se mostra preocupada com a vida educacional de cada aluno, principalmente com aqueles que apresentam déficit de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ADRADOS, I. **Orientação infantil** 4. ed. São Paulo: Vozes, 1980.

ALVES, F. **Como aplicar a Psicomotricidade: uma atividade multidisciplinar com amor e união**. 3. ed. Rio de Janeiro: WAK, 2009.

ALVES, F. **Psicomotricidade; Corpo, Ação e Emoção**. 4. ed. Rio de Janeiro: WAK, 2008.

ANGOTTI, M. **Educação Infantil: para que, para quem e por quê?** 4. ed. São Paulo: Alínea, 2010.

AZEVEDO, C.C.F., FERNANDES, J.O., WILLRICH, A. Desenvolvimento motor na infância: influência dos fatores de risco e programas de intervenção. *Revista Neurociência*, v.7, n.2, 2009, p.51-56.

BERLEZE, A., HAEFFNER, L.S.B., VALENTINI, N.C. **Desempenho motor de crianças obesas: uma investigação do processo e produtos de habilidades motoras fundamentais**. *Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano*, v.9, n.2, 2007, p.134-144.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer CNE/CEB 22/98. Brasília, 17 de dezembro de 1998.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9493/96**. Brasília: MEC, 20 de dezembro de 1996.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Ministério da Educação e Desporto. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** Volumes 1, 2 e 3. Brasília, 2008.

_____. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil.** Brasília, 2009.

BARRETO, S.J. **Psicomotricidade: Educação e Reeducação.** 2ª Ed. Blumenau: Acadêmica, 2000.

KISHIMOTO, T.M. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação.** 13ª Ed. São Paulo: Cortez. 2010.

MELLO, A.M. **Psicomotricidade, educação física e jogos infantis.** 4ª Ed. São Paulo: IBRASA. 1989.

OLIVEIRA, A.F.S., SOUZA, J.M. **A Importância da Psicomotricidade no Processo de Aprendizagem Infantil.** Revista Fiar: Revista Núcleo de Pesquisa e Extensão Ariquemes, v.2, n.1, p. 125-146, 2013.

SAMPAIO, S. **Dificuldades de aprendizagem: a psicopedagogia na relação sujeito, família e escola.** Rio de Janeiro: Wak, 2009.

VYGOTSKY, L.S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1998 a.

PSICOMOTRICIDADE – JOGOS E BRINCADEIRAS NA CULTURA DA INFÂNCIA

TAINÃ BRASIL PANTAROTTO PELAT

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Diadema (2016); Mestra em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal de São Paulo (2021); Coordenadora Pedagógica na Prefeitura Municipal de São Paulo.



RESUMO

O brincar é uma ação cotidiana na infância e traz em si significados que vão além do divertimento e passatempo. A criança em seu universo infantil apresenta a necessidade de representar aquilo que entende do universo adulto no contexto em que vive e convive, e esta representação de papéis é feita por meio do brincar. Por meio do movimento do brincar a criança desenvolve aspectos motores e psicomotores. Compreendendo a significativa contribuição do brincar para o desenvolvimento infantil, este estudo caracteriza-se como um levantamento bibliográfico, detalhando todos os aspectos que o ato de brincar contempla, objetivando constituir uma base norteadora sobre a relação do brincar com o desenvolvimento infantil em diferentes aspectos.

PALAVRAS-CHAVE: Brincar; Desenvolvimento infantil; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Difícilmente se ouvirá um adulto afirmar que a criança não precisa brincar. Porém, ainda existem adultos que não compreendem a real necessidade do brincar na infância. Às vezes, não nos atentamos ao quão importante é a brincadeira para o desenvolvimento físico, mental, emocional da criança, além do estímulo à obtenção de conhecimento e interação.

Posternak (2002, p.2) afirma que: *“quando reduzimos o brincar á um simples divertimento, bagunça ou passatempo, estamos desqualificando, ao mesmo tempo, a criança, a pedagogia... a vida”*.

Para compreender o brincar, diversos autores tentam explicar o motivo pelo qual a necessidade desta ação lúdica é tão acentuada na infância e qual a relação do ato de brincar com o desenvolvimento global da criança. Uma afirmação há em comum entre eles – que a brincadeira

é fundamental para o desenvolvimento infantil, e quando uma criança se recusa a brincar, merece uma atenção especial, pois a brincadeira é algo que fundamenta seu cotidiano.

O brincar além de uma atividade prazerosa constitui-se uma importante forma de comunicação e expressão infantil, pois por meio da brincadeira a criança exterioriza o que compreende do mundo que a cerca.

O ato de brincar também proporciona a aprendizagem e desenvolvimento cognitivo da criança, pois instiga a reflexão, a autonomia e a criatividade, o que permite a relação construtiva entre o jogo e a educação.

Não só para a criança, mas a brincadeira se faz importante para o completo desenvolvimento humano, nas dimensões física, social, cultural, afetiva, emocional e cognitiva.

Para que a brincadeira desenvolva seu papel formador na infância, ela precisa ser compreendida como algo que vai além do passatempo e deve ser analisada como uma necessidade vital da infância.

Dentro deste contexto, o brincar na educação infantil possibilita à criança a criação de situações em que elas criam regras, resolverão conflitos e desenvolverão hipóteses de conhecimento, exercitando consequentemente a autonomia e a capacidade de compreensão dela mesma e do outro.

É importante incentivar a capacidade criadora na infância, pois é uma forma de interação e relacionamento social, na perspectiva da lógica do pensamento infantil.

Para a fundamentação e argumentação teórica deste estudo, foram analisadas teorias de conceituados autores que centralizaram suas pesquisas no desenvolvimento humano/ infantil em todas as suas dimensões, a fim de esclarecer de forma satisfatória as ideias conceituais sobre o brincar e o desenvolvimento da interação social por meio do ato de brincar.

DESENVOLVIMENTO

A BRINCADEIRA COMO FONTE ESSENCIAL PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O dicionário Aurélio (2002) define o brincar como: “divertir-se, recrear-se, entreter-se, distrair-se, folgar” ou “entreter-se com jogos infantis”.

Compreende-se então que por ser algo prazeroso, o brincar deve ou deveria ser uma ação presente no cotidiano da vida humana.

A brincadeira tem sido utilizada em sala de aula não apenas como um passatempo, mas como uma estratégia de ensino. O ato de brincar não é limitado, mas estimulado, pois se acredita que:

A brincadeira é algo que pertence à criança, a infância. Através do brincar, a criança experimenta, organiza-se, regula-se, constrói normas para si mesma e para o outro (...) O brincar é uma forma de linguagem que a criança usa para compreender e interagir consigo, com o outro, com o mundo. (Craydy e Kaercher, 2001, p. 104)

OLIVEIRA (2000) afirma que o brincar não possui apenas o significado de recrear, mas caracteriza-se como uma das formas mais complexas de comunicação infantil. O brincar permite o desenvolvimento de diversas habilidades como a criatividade, imaginação, atenção, imitação e memória, possibilitando o desenvolvimento integral da criança, auxiliando na construção de sua personalidade, afetividade, contribuindo com o exercício da motricidade e aquisição da inteligência e socialização.

VYGOTSKY (1998), um dos representantes mais renomados da psicologia histórico – cultural, iniciou seus estudos partindo do princípio de que o sujeito se constrói nas relações interpessoais que estabelece. Pensando assim, as brincadeiras na infância assumem uma posição complexa para a análise do processo de construção do sujeito humano, quebrando a visão de que o brincar é algo específico da infância.

A capacidade de criação, imaginação e planejamento é despertada na criança através do ato de brincar. A brincadeira é uma atividade lúdica onde a criança atua simbolicamente, em diferentes situações por ela criadas, reorganizando sentimentos, conhecimentos e resignificando situações e atitudes.

Segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil:

O principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira as crianças agem frente à realidade de maneira não literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos. (BRASIL, 1998, p. 27, v. 01).

Ainda sobre o brincar ZANLUCHI (2005, p.89) esclarece que:

Quando brinca, a criança prepara-se para a vida; pois é através de sua atividade lúdica que ela vai tendo contato com o mundo físico e social, bem como vai compreendendo como são e como funcionam as coisas.

Com base na afirmação do autor acima referenciado podemos compreender que ao brincar a criança se porta com mais maturidade, pois mesmo que simbolicamente, imerge no mundo adulto a cada vez que representa na brincadeira um papel social.

Pelos motivos aqui apresentados compreende-se a importância do ato de brincar para o pleno desenvolvimento infantil, pois ao brincar a criança transforma significados, tornando-se protagonista na construção de seu conhecimento.

No tempo de nossos pais e avós, a vida das crianças era nas calçadas, nas praças, nos muitos terrenos da cidade, nos sítios e nas fazendas do interior. As brincadeiras eram simples, porém muito divertidas. Existiam brincadeiras de menino e brincadeiras de menina. Tinham também as brincadeiras para ambos os sexos. As brincadeiras de meninos estimulavam competições e atividades físicas, enquanto as brincadeiras das meninas eram geralmente relacionadas à vida doméstica e relações afetivas. Essas mesmas brincadeiras fazem parte do patrimônio lúdico- cultural, traduzindo valores, costumes, formas de pensamento e aprendizagem. E assim, os jogos e as brincadeiras podem ser capazes de fornecer à criança, a possibilidade de ser um sujeito ativo, construtor de seu próprio conhecimento, alcançando progressivos graus de autonomia diante das estimulações do seu ambiente.

Hoje, vivemos em novos tempos a marca da industrialização, belíssimos na forma, igual

entre si e impostos à criança pelos meios de comunicação de massa. Tempos de globalização, quebra da singularidade do sujeito. Assim, a subjetivação da criança se faz em outro cenário. As brincadeiras do fundo de quintal foram substituídas e reduzidas a um quarto, a uma tela de televisor, aos computadores, à tecnologia avançada e, quando não é reduzida por esses motivos, a sua liberdade é tolhida pela violência instalada na maioria dos grandes centros urbanos. A relação da criança não é mais com a outra criança, mas com a imagem virtual. Com isso, as emoções se perdem nesses circuitos eletrônicos e a criança passa a ter como melhor companhia a máquina e as imagens virtuais. Os sentimentos e as relações interpessoais se tornaram frios nos dias atuais. Basta observarmos com mais carinho os sites de relacionamento, onde os cumprimentos de parabéns para um amigo que esteja aniversariando é feito por este vínculo tecnológico, e nem um simples telefonema é realizado. Diante disto, a escola e a família precisam se dar conta que, por meio do lúdico, as crianças têm chances de crescerem e se adaptarem ao mundo coletivo. (MACHADO & NUNES, p.12, 2012).

Durante muito tempo o ato de ensinar foi confundido com o ato de transmitir. O aluno era receptor do professor que desempenhava a função de transmitir o conhecimento, acreditando que nisto consistia o processo de ensino aprendizagem. O paradigma educacional acreditava que a aprendizagem acontecia pelo processo de memorização e repetição de conteúdos, e o aluno que não conseguia aprender por estes métodos de ensino era responsabilizado pelo próprio fracasso escolar. Atualmente esta concepção de ensino foi abandonada, pois passamos a compreender que não há ensino se não houver aprendizagem, sendo assim, se o aluno não aprende a responsabilidade é do professor e não meramente dele mesmo.

Ao proporcionar a ludicidade na educação o professor deve compreender que está oferecendo à criança algo que já é garantido por lei à ela; a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) registra que:

A criança deve ter todas as possibilidades de entregar-se aos jogos e as atividades recreativas, que devem ser orientadas para os fins visados pela educação, à sociedade e os poderes públicos devem esforçar-se por favorecer o gozo deste direito.

No trabalho com crianças na educação infantil, o professor desenvolve a função de mediador entre ela e o meio em que vive e se relaciona, explorando todas as possibilidades presentes no contexto social da criança e neste processo, a educação lúdica desempenha um papel essencial.

A ludicidade é composta por três eixos: Jogos, brinquedos e brincadeiras. O uso destes aspectos lúdicos na educação proporcionam situações de aprendizagem individual e coletiva que contribui diretamente com o processo de desenvolvimento integral da criança e sua socialização e interação com o outro. Porém deve haver um limite entre a ludicidade como ferramenta pedagógica e a ludicidade como o simples prazer de brincar.

O lúdico permite a exploração da imaginação, por meio da representação de papéis sociais existentes na realidade em que a criança vive e convive. De acordo com CASTORIADIS (1992,p.89):

A imaginação não é apenas a capacidade de combinar elementos já dados para produzir um outro. A imaginação é o que nos permite criar um mundo, ou seja, apresentamos uma coisa, da qual sem a imaginação não poderíamos nada dizer e, sem a qual não poderíamos nada saber.

A educação desenvolvida através de ações que contemplem a ludicidade proporcionam uma aprendizagem prazerosa que resulta na aprendizagem significativa:

[...] A educação lúdica é uma ação inerente à criança e aparece sempre como uma forma transacional em direção a algum conhecimento, que se redefine na elaboração constante do pensamento individual em permutações constantes com o pensamento coletivo [...]. (ALMEIDA, 1995, p.11).

Considera-se, portanto, extremamente importante à utilização da ludicidade em suas dimensões no processo pedagógico, pois conteúdos podem ser ensinados através das atividades com caráter lúdico.

As brincadeiras, brinquedos e jogos, são importantes recursos de estímulo ao desenvolvimento integral da criança, porém ao falar da utilização da ludicidade na primeira etapa da educação básica e das garantias que preveem os documentos oficiais nacionais do Ministério da Educação, os componentes da educação não são utilizados corretamente em todas as instituições de ensino, uma vez que a educação lúdica ainda é uma metodologia de ensino em processo de implantação no paradigma educacional nacional atual.

JOGO, BRINQUEDO E BRINCADEIRA

Por meio dos jogos a criança aprende a agir, tem sua curiosidade instigada e liberdade de imaginação, o que proporciona à ela a iniciativa e autonomia necessárias para a resolução de conflitos.

Muitos autores encontram dificuldades em conceituar o jogo. Isso acontece, pois de acordo com KISHIMOTO (2005, p.13) “Quando se pronuncia a palavra jogo cada um pode entendê-la de modo diferente”.

O contexto social e cultural imputa diferentes significações ao jogo. Ainda segundo a autora acima referenciada, “(...) cada contexto social constrói uma imagem de jogo conforme seus valores e modo de vida, que se expressa por meio da linguagem”.

O jogo proporciona à criança à preocupação com a aquisição de conhecimentos e aperfeiçoamento de habilidades físicas e mentais.

De acordo com FRIEDMANN: “[...] acredito no jogo como uma atividade dinâmica, que se transforma de um contexto para o outro: daí a sua riqueza. Essa qualidade de transformação dos contextos das brincadeiras não pode ser ignorada” (1996, p.20).

Em seus estudos FRIEDMANN (1996) afirma que não há sobre o jogo uma teoria concreta, completa e elementar, pois cada educador o compreende de uma forma diferente, porém não incorreta. A autora ainda afirma que ao utilizar o jogo na educação infantil deve-se valorizar a sua qualidade nos desdobramentos do processo de ensino e desenvolvimento da infância.

Há jogo a partir do momento em que a criança aprende a designar algo como jogo e ela não chega a isso sozinha. Ter consciência de jogar resulta de uma aprendizagem linguística advinda dos contextos da criança desde as primeiras semanas de vida. (BROUÉRE, 1998, p.18).

De acordo com BROUGERE, a criança adquire conhecimento com o passar do tempo, ela compreende o jogo em sua integralidade e intencionalidade. A compreensão do que é jogar só será compreendida por ela através da mediação do educador que transmitirá a forma de execução das atividades de acordo com as regras pré- estabelecidas pelo jogo.

ARAÚJO (1992, p.13) afirma que:

O jogo toma um aspecto muito significativo no momento em que ele se desvincula de seu meio para atingir a um fim qualquer. Revendo a história do jogo, certificamo-nos de que sua importância foi percebida em todos os tempos, principalmente quando se apresentava como fator essencial na construção da personalidade da criança.

Com base na referencia acima compreendemos que o jogo só tem um significado educativo a partir do momento que é utilizado para o alcance de um objetivo pré- estabelecido.

Jogos educativos são aqueles que de alguma forma contribuem positivamente com o processo de formação das crianças e não tenham por objetivo somente a competição. Jogos educativos são utilizados comumente na primeira etapa da educação básica, fase em que a personalidade da criança está em construção e seu processo de socialização se inicia de forma mais concreta.

O brinquedo na vida da criança é essencial em sua educação, pois ele se constitui como parte da formação e desenvolvimento físico, mental e cognitiva do indivíduo.

De acordo com KISHIMOTO (apud, ALMEIDA, 2012,. p. 39):

[...] o brinquedo é compreendido como um objeto suporte da brincadeira, ou seja, é um objeto. Os brinquedos podem ser considerados: estruturados e não estruturados. São denominados brinquedos estruturados aqueles que já são adquiridos prontos. Os brinquedos denominados não estruturados são aqueles que não são industrializados, são simples objetos como paus ou pedras, que nas mãos das crianças adquirem novo significado, passando assim a ser um brinquedo, dependendo da imaginação da criança.

Ambos os tipos de brinquedos acima conceituados devem estar ao alcance da criança, pois desenvolvem diferentes habilidades motoras

Os brinquedos infantis, suportes do brincar na infância, por mais simples que sejam são instrumentos riquíssimos para proporcionar situações de aprendizagem.

De acordo com KISHIMOTO (apud, ALMEIDA, 2012):

[...] o brinquedo é compreendido como um objeto suporte da brincadeira, ou seja, é um objeto. Os brinquedos podem ser considerados: estruturados e não estruturados. São denominados brinquedos estruturados aqueles que já são adquiridos prontos. Os brinquedos denominados não estruturados são aqueles que não são industrializados, são simples objetos como paus ou pedras, que nas mãos das crianças adquirem novo significado, passando assim a ser um brinquedo, dependendo da imaginação da criança.

Ambos os tipos de brinquedos acima conceituados devem estar ao alcance da criança, pois desenvolvem diferentes habilidades, porém segundo ALMEIDA (2012), deve-se ter alguns cuidados ao escolher os brinquedos que serão disponibilizados á criança. Deve-se prestar atenção em alguns quesitos básicos, que ALMEIDA determina da seguinte forma:

A – Importância: é necessário levar em consideração que um bom brinquedo não é o mais lindo e nem o mais caro, [...], sendo assim um bom brinquedo é o que convida a criança a brincar, é o que desafia seu pensamento, é o que mobiliza sua percepção, é o que proporciona experiências e descobertas e o que trás a alegria e a satisfação de estar com o mesmo e, além disso, faz desenvolver seu imaginário.

B – Faixa – etária: o brinquedo deve ser adequado à criança, considerando a sua idade e o seu desenvolvimento, [...].

C – Faz de conta: o brinquedo deve estimular a criatividade e a imaginação. [...] o mais importante é que muitas vezes isto pode ser feito com pequenos objetos como um pregador que se transforma em avião ou um pedaço de pau que vira uma espada.

D – Versalidade: o brinquedo que pode ser utilizado de várias maneiras é um convite à exploração e a criatividade [...].

Os brinquedos infantis, suportes do brincar na infância, por mais simples que sejam são instrumentos riquíssimos para proporcionar situações de aprendizagem.

É importante salientar que ao oferecer um brinquedo a uma criança é necessário verificar a segurança do brinquedo.

Ainda segundo ALMEIDA (2012):

Brinquedo é um tipo de treinamento divertido para a criança, através dele é que ela começa a aprender, conhecer e compreender o mundo que a rodeia.

Existem brinquedos para todas as faixas etárias. Não adianta forçar a natureza. Quanto mais adequado á idade da criança, mais útil ele é. Se o brinquedo puder ser utilizado em várias idades acompanhando o desenvolvimento, melhor ainda.

Brinquedos que servem para adultos brincarem e crianças assistirem não são estimulantes. Pelo contrário: habitua a criança a ser um mero espectador.

Bom brinquedo estimula a imaginação e desenvolve a criatividade. Brinquedos que ensinam apenas a repetir mecanicamente o que os outros fazem são prejudiciais, irritantes e monótonos.

Criança gosta de brinquedos que possibilitem ação e movimento, com isso, aprende a coordenar os olhos, mãos e o corpo, garantindo com naturalidade e prazer uma maior saúde física e mental no futuro.

Brinquedo sério é aquele que educa a criança para uma vida saudável, livre, solidária, onde o companheirismo e a amizade sejam pilares básicos.

Referente ao brincar, CUNHA (apud, ALMEIDA, 2012) afirma em suas pesquisas que o brincar é importante na infância:

Porque é bom, é gostoso e dá felicidade, e ser feliz é estar mais predisposto a ser bondoso, a amar o próximo e a partilhar fraternalmente; [...] brincando, a criança desenvolve a sociabilidade, faz amigos e aprende a conviver respeitando o direito dos outros e as normas estabelecidas pelo grupo; [...] brincando, aprende a participar das atividades, gratuitamente, pelo prazer de brincar, sem visar recompensa ou temer castigo, mas adquirindo o hábito de estar ocupada, fazendo alguma coisa inteligente e criativa; [...] prepara-se para o futuro, experimentando o mundo ao seu redor dentro dos limites que a sua condição atual permite; [...] a criança está nutrindo sua vida interior, descobrindo sua vocação e buscando um sentido para sua vida.

ALMEIDA (2005) conceitua a brincadeira da seguinte maneira:

Caracterizada por alguma estruturação e pela utilização de regras. É uma atividade que pode ser tanto coletiva quanto individual. Na brincadeira, a existência de regras não limita a ação lúdica, a criança pode modifica-la, ausentar-se quando desejar, incluir novos membros, modificar as próprias regras, enfim existe maior liberdade de ação para as crianças. (p. 5).

A brincadeira precisa ser compreendida como uma possibilidade para o desenvolvimento global da criança, onde ela aprende a respeitar regras e resignificar papéis sociais com os quais já possui contato no contexto em que vive.

Ainda de acordo com ALMEIDA (2012) o jogo é uma associação entre o brinquedo e a brincadeira. Segundo ele:

A compreensão de jogo está associada tanto ao objeto (brinquedo) quanto à brincadeiras. É uma atividade mais estruturada e organizada por um sistema de regras mais explícitas. Uma característica importante do jogo é a sua utilização tanto por crianças quanto por adultos, enquanto que o brinquedo tem uma associação mais exclusiva com o mundo infantil. (p.42)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo discorreu sobre os fundamentos do brincar e sua contribuição no desenvolvimento do processo de interação e socialização na infância.

Compreendemos após a revisão literária aqui apresentada que o brincar proporciona à criança a oportunidade de representação do real em um contexto irreal, ilusório, imaginário, porém com atitudes reais válidas no contexto racional.

No decorrer de todo o processo de desenvolvimento, a criança alcança fases específicas em cada faixa-etária. O crescimento da criança se dá por fases e em cada uma delas aspectos singulares e significativos são notáveis e essenciais para a formação completa do indivíduo.

O brincar proporciona à criança à vivência de papéis sociais presentes e presenciados no contexto social ao qual ela está inserida, possibilitando a criação de situações-problemas e a solução das mesmas. Desta forma a criança desenvolve sua autonomia, imaginação, capacidade de resolução e intervenção em situações cotidianas, assim como a realização do inatingível no universo real.

A brincadeira também influencia diretamente no processo de desenvolvimento da interação social, pois a coletividade é um dos seus recursos para que a brincadeira se torne mais dinâmica e coletiva.

Infelizmente atualmente o mau uso da tecnologia tem causado a fragmentação dos relacionamentos interpessoais, e as brincadeiras que proporcionavam a socialização foram substituídas por instrumentos tecnológicos que se centralizam na socialização virtual, o que tem causado uma grande descentralização do brincar e se relacionar com o outro presencialmente.

A escola, portanto, exerce a função de resgatar as brincadeiras que foram substituídas por vídeo-games, tablets, computadores e afins, objetivando a construção de relacionamentos humanos e da coletividade, além da exploração do desenvolvimento integral da criança diante da brincadeira que envolve o corpo inteiro, estimulando a capacidade criativa e reflexiva já presente na infância.

O jogo, o brinquedo e a brincadeira fazem parte do cotidiano infantil e não podem ser substituídos, pois eles são essenciais para o pleno desenvolvimento infantil - em todas as suas dimensões. Considera-se, portanto, que o lúdico na educação é uma ferramenta metodológica natural da infância, e o ato de brincar não deve ser só permitido, mas estimulado, visando o desenvolvimento integral da criança e o estímulo ao seu processo de interação social.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.T.P. **O brincar na educação infantil**. In: revista virtual EF Artigos. Natal/ RN. Vol. 03. Número 01. Maio, 2012.

ALMEIDA, P.N. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo, SP: Loyola, 1995.

ARAÚJO, V. C.D. **O jogo no contexto da educação psicomotora**. São Paulo: Cortez, 1992.

AURELIO, **O mini dicionário da língua portuguesa**. 4a edição revista e ampliada do mini dicionário Aurélio. 7a impressão – Rio de Janeiro, 2002.

BROUGÈRE, G. **Jogo e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação e do desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/ SEF, 1998. Vol. 1.

CASTORIADES, C. **As encruzilhadas do labirinto III: O mundo fragmentado**. Trad, Rosa Maria Boaventura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FRIEDMANN, A. *Brincar: crescer e aprender: o resgate do jogo infantil*. São Paulo: Moderna, 1996.

KAMII, C.; DECLARK, G. **Reinventando a aritmética. Implicações da teoria de Piaget**. 9ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. In: KISHIMOTO, T. M. (Org). Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MACHADO, José Ricardo Martins; NUNES, Marcus Vinicius da Silva. 120 **Dinâmicas de grupo**:

para viver, conviver e se envolver. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

OLIVEIRA, Vera Barros de (org). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** 6. ed., São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1998.

ZANLUCHI, Fernando Barroco. **O brincar e o criar: as relações entre atividade lúdica, desenvolvimento da criatividade e educação.** Londrina: O Autor, 2005.

CURRÍCULO, SABER E IDENTIDADE

WESLEY DA SILVA MARTINS

Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Cruzeiro do Sul (2019); Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário de Jales (2018); Licenciatura em Matemática pelo Centro Universitário de Jales (2015); Bacharelado em Ciências Econômicas pela Faculdade Oswaldo Cruz (2012); Coordenador Pedagógico – na EMEF Professor Renato Antônio Checchia; Professor de Educação Básica – Matemática – na EE Parque Anhanguera.



RESUMO

Neste artigo reflito sobre o currículo, especialmente, sobre o Currículo, Saberes e Identidade. O currículo, muitas vezes, é reduzido a uma dimensão técnica e confundido com matriz curricular, todavia o currículo é um artefato cultural, produtor de sujeitos, identidades e diferentes saberes. Essa é uma pesquisa qualitativa e utilizo a análise documental como método para essa investigação.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo; Saber; Identidade.

INTRODUÇÃO

O currículo é, em linhas gerais, o conjunto de ações pedagógicas já a matriz curricular é a relação de disciplinas e conteúdos do currículo. Além desta despretensiosa definição o currículo pode ser caracterizado e definido da seguinte forma:

"O currículo aparece, assim, como o conjunto de objetivos de aprendizagem selecionados que devem dar lugar à criação de experiências apropriadas que tenham efeitos cumulativos avaliáveis, de modo que se possa manter o sistema numa revisão constante, para que nele se operem as oportunas reacomodações" (Sacristán, 2000, p. 46).

O currículo configura-se nesta perspectiva como um plano que determina os objetivos da educação escolar, apresentando o que é possível ensinar, como e quando instruir além de determinar a forma. As reacomodações e revisões ocorrem visto que o currículo está vinculado a um momento histórico, à determinada sociedade e seus interesses, sendo, pois, uma construção social. Além do currículo aparente verifica-se a existência de um currículo denominado oculto:

"constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes (...) o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações..." (Silva, 2003, p. 122).

As atitudes, comportamentos, valores e orientações possibilitam a formação das representações simbólicas, interpretação da realidade e compreensão do mundo. Os currículos escolares re-produzem determinados tipos de sujeitos, estabelecem, de forma oculta, uma normalização de comportamentos e características socialmente aceitáveis ou não. As relações de poder perpetuam-se construindo o caráter e a identidade. Da formação e interpretação social imbrica-se os fundamentos construcionais do que definimos como identidade. A identidade é um organismo de relações sociais e patrimônios simbólicos compartilhados que estabelece a comunhão de determinados valores, tradições, hábitos e outros aspectos entre os membros de uma sociedade.

CURRÍCULO E SABER

Currículo é um processo que envolve saberes, cultura, conhecimentos escolares e toda relação que existe dentro da escola entre seus agentes. O currículo, como construção cultural, é uma prática complexa que pode apresentar diversas perspectivas e muitas significações. Mais ainda, precisa ser visto não como algo posto e imutável, mas, como sugere Sacristán (2000 p.15), como “a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado [...]”.

Especificamente humana a educação é gnosiológica, é diretiva, por isso política, é artística e moral, serve-se de meios, de técnicas, envolve frustrações, medos, desejos. Exige de mim, como professor, uma competência geral, um saber de sua natureza e saberes especiais, ligados à minha atividade docente. (FREIRE, 2001).

Freire (2001) aponta que como professor, sua opção é progressista, se não me posso permitir a ingenuidade de pensar-me igual ao educando, de desconhecer a especificidade da tarefa do professor, não posso, por outro lado, negar que o meu papel fundamental é contribuir positivamente para que o educando vá sendo o artífice de sua formação com a ajuda necessária do educador.

Não há docência sem discência devo deixar claro que, embora seja meu interesse central considerar neste texto saberes que me parecem indispensáveis à prática docente de educadoras ou educadores críticos, progressistas, alguns deles são igualmente necessários a educadores conservadores. São saberes demandados pela prática educativa em si mesma, qualquer que seja a opção política do educador ou educadora (FREIRE, 2001)

Estou convencido, porém, é legítimo acrescentar, da importância de uma reflexão como esta quando penso a formação docente e a prática educativo-crítica. O ato de cozinhar, por exemplo, supõe alguns saberes concernentes ao uso do fogão, como acendê-lo, como equilibrar para mais, para menos, a chama, como lidar com certos riscos mesmo remotos de incêndio, como harmonizar os diferentes temperos numa síntese gostosa e atraente. A prática de cozinhar vai preparando o novato, ratificando alguns daqueles saberes, retificando outros, e vai possibilitando que ele vire cozinheiro (FREIRE, 2001)

A prática de velejar coloca a necessidade de saberes fundantes como o do domínio do barco, das partes que o compõem e da função de cada uma delas, como o conhecimento dos ventos, de

sua força, de sua direção, os ventos e as velas, a posição das velas, o papel do motor e da combinação entre motor e velas. Na prática de velejar se confirmam, se modificam ou se ampliam esses saberes (FREIRE, 2001).

Entendemos que, não obstante a compreensão diferenciada a respeito da função da escola, por um lado, como serviço de reprodução da ordem social e, por outro, como espaço político de relativa importância para com a transformação social - o que varia é apenas a forma mais ou menos diversificada de selecionar e de transmitir os saberes escolares (FORQUIM, 1993).

As análises nos levam a crer que as abordagens pedagógicas desenvolvidas na educação brasileira, embora tenham evoluído no sentido da socialização do conhecimento, não têm ultrapassado os limites de um processo didático de codificação e transmissão. Limitam-se a selecionar, reduzir e rejeitar este ou aquele conteúdo, impondo configurações didático-metodológicas baseadas em certezas e definições de caráter simplesmente acadêmico. As codificações didáticas infantilizam o aluno e se reduzem a formas de controle e de repetição. Como se os saberes transmitidos tivessem um fundamento em si mesmo e ao aluno bastasse apropriar-se desse fundamento por memorização (FORQUIM, 1993).

Para Forquim (2013), que a ênfase do processo escolar é posta na função de conservação/transmissão e, conseqüentemente, supõe uma seleção, transformando o conhecimento historicamente produzido em um produto didático. O saber escolar é tratado como um mero produto a ser transferido e não como um processo de construção dinâmica. Esta problemática da seleção dos saberes escolares, passa, necessariamente, pela análise das relações sociais que se estabelecem na dimensão macroestrutural e refletem na organização microestrutural. Passa, portanto, pelas análises das interdeterminações que se estabelecem entre o processo de produção do conhecimento histórico e do conhecimento escolar.

A compreensão dessa dinâmica funda-se em pressupostos epistemológicos, aos quais se referenciam a compreensão dos processos de desenvolvimento do conhecimento. Isto é, a concepção de conhecimento sustenta e determina a dinâmica do movimento na prática (CATAPAM, 1993).

Por exemplo, a organização de uma dinâmica de ensino no sentido da construção dialética se alimenta numa concepção de conhecimento que se objetiva na interação possível que se estabelece entre sujeito e objeto. Uma prática de ensino que se limita à transmissão de saberes, embora formalmente se sustente num discurso de transformação, não supera a simplificação estabelecida pela seleção e nem o caráter de reprodução. Nos processos escolares, de uma forma geral, o que constitui o objeto de transmissão formal, explícito e intencional não representa senão uma parte do conhecimento produzido coletivamente (FORQUIM, 1993).

Nesse sentido, os saberes e os modos de pensamento, tipicamente escolares, imprimem uma determinada marca didática constituindo uma certa cultura escolar. Essa cultura fundamenta-se em determinados habitus, em critérios e valores típicos que impedem que se perceba o decalque impresso pelo grupo de pressão e domínio de um saber pseudamente verdadeiro. São critérios de valor que se inscrevem de modo profundo no comportamento dos sujeitos, configurando-lhes uma certa identidade e compromisso que implicam no limite de seu potencial de criação (FORQUIM,

1993).

Segundo Forquin (1993), a educação escolar não apenas seleciona elementos da cultura, trata, também, de reorganizar e reestruturar estes elementos, tomando-os acessíveis aos alunos. "Toda a prática de ensino de um objeto pressupõe a transformação deste objeto em objeto de ensino" Ensina-se o que se é preciso, concluído, essencial. Ensina-se o que se crê como verdade dada, este é o limite do processo de ensino. Nesse sentido, os saberes escolares ficam profundamente marcados pela simplificação, pela hierarquização, pela repetição e pelos exercícios de controle.

Forquin (1993) acentua, ainda, que, se a escola é o lugar e a matriz de saberes específicos, estes saberes não se encerram nos limites da escola, mas, ao se constituírem em habitus, influenciam, certamente, outras práticas culturais. "...a cultura escolar dota assim os indivíduos de um corpo comum de categoria de pensamento e cumpre por isso uma função de integração lógica ao mesmo tempo que de integração moral e social: estando os espíritos assim modelados, predispostos a entreter com seus pares uma relação de cumplicidade e de comunicação imediatas".

Forquim (1993) ainda complementa:

"...o sistema de saberes escolares não repousa sobre nenhuma justificação objetiva, e que em particular a separação entre as diversas matérias de ensino não faz se não refletir os hábitos corporativos, os preconceitos ou os interesses de certos grupos profissionais e sociais" (Geoft Esland, apud Forquin, p.39).

Nesse sentido, para o autor os saberes escolares reduzem-se a um conjunto de significações intersubjetivas partilhadas. Isto é, a análise da questão do currículo, pelo pressuposto da sociologia, mostra que os saberes escolares refletem mais as determinações sociais, do que as questões epistemológicas ou didáticas.

A maneira pela qual uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia os saberes destinados ao ensino reflete a distribuição do poder em seu interior e a maneira pela qual se encontra aí assegurado o controle social dos comportamentos individuais (FORQUIM, 1993).

Os saberes escolares, como produto contínuo dos processos culturais, constituem internamente um universo de representações não só no sentido funcional, mas também no sentido estrutural. Os saberes escolares constituem um sistema estratificado a partir mesmo do acesso. Por uma série de determinantes 'implícitos', certas classes sociais são mais favorecidas em relação à possibilidade de acesso aos 'saberes de excelência'. Por outro lado, a oferta de oportunidades de acesso a determinados saberes define-se também por questões econômicas.

Currículo é um processo que envolve saberes, cultura, conhecimentos escolares e toda relação que existe dentro da escola entre seus agentes. O currículo, como construção cultural, é uma prática complexa que pode apresentar diversas perspectivas e muitas significações. Mais ainda, precisa ser visto não como algo posto e imutável, mas, como sugere Sacristán (2000), como "a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado [...]". (SACRISTÁN, 2000, p. 15).

A socialização dos diferentes saberes se estabelece a partir de critérios de competição determinados pela demanda no mercado de trabalho. A hierarquização está presente em todos os ramos e, também, internamente entre os tipos de saberes. Assim, dependendo do contexto, alguns saberes são mais ou menos valorizados. Note-se a discrepância de prestígios que existe entre os saberes ditos 'profissionais' e os saberes teóricos e gerais.

Alguns saberes como a matemática são considerados na maioria dos cursos um saber de excelência', ou seja, dominante em relação aos demais saberes. Estas manifestações de legitimidade estão sempre ligadas a um determinado 'arbitrário cultural'. O caráter desse arbítrio define-se nas relações sociais mais amplas, que se refletem nas relações sociais internas do sistema escolar (FORQUIM, 1993)

Forquim (1993) faz uma consideração importante quando: "...a estratificação dos saberes escolares reveste-se de uma significação diretamente política, pois que ela coloca em jogo relações de dominação e de poder tanto no interior, quanto no Conteúdos escolares: simplificação ou construção do conceito. exterior das instituições educacionais...lá onde os saberes são objetos de uma forte hierarquização, existe, também, uma forte hierarquização entre os docentes e alunos, enquanto os últimos dispõem de uma margem de controle mais importante sobre os conteúdos e processo de ensino quando a definição da cultura legítima é menos rígida e quando há mais permissão para subscrever 'definições alternativas de sabe".

Em síntese, conclui Forquin (1993), essa hierarquização dos saberes escolares define-se, de maneira geral, não apenas por questões didáticas e impor questões de fundamentos sociológicos. A 'constatação' demonstra a significância das análises dos currículos pela categoria da sociologia crítica.

É preciso estabelecer uma discussão mais profunda a respeito das determinações históricas que definem a formação do professor e sua concepção de conhecimento, bem como a respeito do sentido do ensino enquanto transmissão. Considerando os saberes escolares como o resultado de um processo de seleção, codificação e transmissão do saber histórico, isto implica, consequentemente, uma análise, a partir das diferentes teorias de conhecimento, e das diferentes formas de saber, por exemplo: saber e conhecimento; saber de senso comum, saber popular e saber científico. A clarificação destes conceitos é necessária para se compreender as relações básicas da mediação didática, entre saber histórico e saber escolar. E, principalmente, entre saber transmitido e saber construído (CATAPAN, 1994).

Cultura e currículo, nesta perspectiva, apresentam-se interligados na medida em que a produção de um está intimamente ligada à produção do outro. Tomar a cultura como centralidade do currículo permite que saberes advindos de propostas multiculturais, como a Etnomatemática, sejam valorizados e toda diferença (cultural) representada. Mas este é um aspecto que retomaremos mais à frente. O desafio de ser professor põe-nos frente a decisões sobre os saberes socialmente relevantes e as concepções de educação, sociedade, homem e poder presentes nas propostas curriculares implementadas. (PALANCH, 2015).

É neste momento que o fazer do professor ganha destaque. Na mesma medida em que esses agentes são modelados pelos currículos prescritos, agem sobre ele e o traduzem em forma de ação didática. O currículo, nesta perspectiva, é ressignificado pelo professor.

É evidente que no professor recai não apenas as determinações a serem respeitadas provenientes do conhecimento ou dos componentes diversos que se manifestam no currículo, mas também as obrigações em relação a seus próprios alunos, ao meio social concreto no qual vivem, e isso o chama inevitavelmente a intervir, devido à responsabilidade para com eles. Enfim, o currículo tem a ver com a cultura à qual os alunos têm acesso; o professor,

melhor do que nenhum outro, é quem pode analisar os significados mais substanciais dessa cultura que deve estimular para seus receptores (SACRISTÁN, 2000, p. 165).

Mediador é a palavra que melhor define o papel do professor nesse processo. Ele, o professor, será peça chave entre os currículos prescrito e apresentado em relação aos estudantes, moldando os conteúdos com vistas à aprendizagem deles. Moldar não significa executar propriamente, mas transformar de forma ativa o currículo. Neste processo estão envolvidas as opções que o professor faz em relação aos conteúdos, às metodologias e às formas de avaliação. É neste momento que os professores podem exercer sua competência enquanto profissional. Pois exercitar essa modelagem coloca em jogo toda sua habilidade e conhecimento (PALANCH, 2015).

Para Sacristán (2000), o professor é árbitro nesse processo complexo no qual muitos aspectos estão implicados.

Ele transforma saberes para que os estudantes possam compreendê-los. Nesse currículo modelado pelos professores há a planificação do currículo prescrito, por meio do projeto político pedagógico da escola e do seu planejamento. Nesse momento, entra em foco o currículo em ação. Sacristán (2000) acena que:

“O valor de qualquer currículo, de toda proposta de mudança para a prática educativa, se comprova na realidade na qual se realiza, na forma como se concretiza em situações reais. O currículo na ação é a última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou outra; se manifesta, adquire significação e valor, independentemente de declaração e propósitos de partida” (SACRISTÁN, 2000, p. 201).

A sala de aula é um espaço privilegiado de construção, na qual muitos aspectos acontecem de forma simultânea. O currículo em ação diz respeito a todas as atividades que preenchem o tempo e o espaço da vida escolar, as relações nela estabelecidas e as atividades realizadas.

O CURRÍCULO É UM DOCUMENTO DE IDENTIDADE

No âmbito da educação, compreender as relações de identidade, é indispensável. Isso porque essa temática constitui relevante objeto de estudo para a teoria social e para as teorizações sobre educação, além de apresentar grande importância política. O currículo é um espaço social, político e cultural, construído por conhecimentos e diferentes relações de gêneros, de etnias, sociais, culturais, religiosas e econômicas, estabelecidas entre as pessoas e instituições que participam do processo educativo.

Para entendermos as relações entre currículo e identidade é importante compreender o que consideramos por identidade. Em concordância com o pensamento de Stoer e Magalhães (2005), entendemos que a identidade é um processo de criação de sentido pelos grupos e pelos indivíduos. Desse modo, ao longo da vida, em meio às interações e identificações com diferentes pessoas e grupos com que convivemos ou travamos contato, construímos nossas identidades.

Silva (2000) afirma que nossa identidade não é uma essência, não é um dado, não é fixa, não é estável, nem centrada, nem unificada, nem homogênea, nem definitiva. É instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. É uma construção, um efeito, um processo de produção,

uma relação, um ato performativo. Nesse sentido, algumas das “partes” que formam a nossa identidade nem sempre se articulam de modo harmônico. Nossa identidade, portanto, vai sendo tecida, de modo complexo, em meio às relações estabelecidas, que variam conforme as situações em que nos colocamos.

É importante ressaltar que a identidade se associa intimamente com a diferença: o que somos se define em relação ao que não somos. Por exemplo, dizer que somos adultos implica dizer não somos crianças; dizer que somos paulistas implica em dizer que não somos cariocas. Ou seja, a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são inseparáveis (SILVA, 2000).

As diferenças são construídas socialmente e que, subjacentes a elas, se encontram relações de poder. Portanto, convém discutir que há diferenças e diferenças. Sobre isso, Moreira e Câmara (2008, p. 76) afirmam que:

Algumas são “mais diferentes que outras”. Se dissermos: sou diferente de Camila por usar óculos, estaremos no plano de uma diferença de pouca relevância social. Não há maiores problemas em usarmos ou não óculos. Não se cria uma hierarquia entre nós. Porém, se dissermos: sou diferente de Paulo porque sou branco e Paulo é negro, já nos situamos no terreno de uma diferença bastante significativa, que tem sido, inclusive, objeto de preconceitos, discriminações e opressão (MOREIRA; CÂMARA, 2008, p. 76).

O processo de produção da diferença é um processo social, não algo natural ou inevitável. Segundo Sousa Santos (1997), as pessoas têm direito à igualdade sempre que a diferença as tornar inferiores, mas têm direito à diferença sempre que a igualdade ameaçar suas identidades. McCarthy (1998) define diferença como o conjunto de princípios de seleção, inclusão e exclusão que norteiam a forma pela qual indivíduos marginalizados são situados e constituídos em teorias, políticas e práticas sociais dominantes.

Posto isso, faz-se necessário os questionamentos levantados por Moreira e Câmara (2008): será que em nossas escolas e em nossas salas de aula ainda caminhamos, com nossas práticas, na direção de anular aspectos das identidades dos estudantes? Será que os processos de homogeneização que muitas vezes promovemos, por meio do currículo, dos procedimentos didáticos, das relações pedagógicas e da avaliação, contribuem, de algum modo, para consolidar as relações de poder que atravessam as diferenças presentes no seio de nosso alunado?

Para tentar responder e discutir essas questões vamos tecer algumas relações entre currículo e identidade. A identidade é um tema presente nos campos social, político e educacional. Na teoria social, parece ser consensual a pertinência de refletir sobre quem somos nós, de examinar como nos temos transformado, bem como de nos situarmos em relação aos grupos dos quais desejamos nos aproximar, para nos sentirmos pertencendo, nos percebermos apoiados e realizados afetivamente (MOREIRA; CÂMARA, 2008).

Em termos políticos, a ênfase na identidade deriva do reconhecimento de que certos grupos sociais têm, há muito, sido alvos de inaceitáveis discriminações. Entre eles, incluem-se os negros, as mulheres e os homossexuais. Tais grupos se têm rebelado contra a situação de opressão que os têm vitimado e, por meio de árduas lutas, têm conquistado espaços e afirmado seus direitos à cidadania (MOREIRA; CÂMARA, 2008).

Já no campo educacional, mais precisamente no currículo, a construção desse contexto ideológico sobre identidade no currículo vem desde épocas mais antigas nas relações humanas. Segundo Rodrigues e Oliveira (2013), as relações de poder e as ideologias estabelecidas na sociedade no decorrer do tempo também são (re) produzidas e (re) criadas nos currículos escolares. As autoras consideram que “a política curricular corresponde de fato a um espaço de luta pela legitimação de propostas de currículo, de identidade e de sociedade” (RODRIGUES; OLIVEIRA, 2013, p. 389).

Segundo Moreira e Câmara (2008, p. 39), “qualquer teoria pedagógica precisa examinar de que modo espera alterar a identidade do/a estudante”. Para enfocar questões de identidade e diferença na sala de aula, os autores sugerem determinadas metas e estratégias: a) Procurar aumentar a consciência das situações de opressão que se expressam em diferentes espaços sociais; b) Propiciar ao/à estudante a aquisição de informações referentes a distintos tipos de discriminações e preconceitos; c) Estimular o desenvolvimento de uma imagem positiva dos grupos subalternizados; d) Favorecer a compreensão do significado e da construção de conceitos que têm sido empregados para dividir e discriminar indivíduos e grupos, em diferentes momentos históricos e em diferentes sociedades; e) Facilitar ao/à estudante a compreensão e a crítica dos aspectos das identidades sociais estimulados pelos diferentes meios de comunicação; f) Propiciar ao aluno a possibilidade de novos posicionamentos e novas atitudes que venham a caracterizar propostas de ação e intervenção; g) Articular as diferenças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas três últimas décadas são abundantes as discussões centradas, historicamente, em análises macroestruturais, fundadas em variáveis extrínsecas, em detrimento das análises necessárias das variáveis intrínsecas do ato de conhecimento na dinâmica interna do ato pedagógico. Além das determinações contextuais, interferem, também, no ato pedagógico determinações internas de caráter estruturais e funcionais, tais como a organização curricular em todos os seus aspectos. Isto é, aspectos de seleção e organização de turmas; de distribuição de espaços e tempos; da organização funcional e hierárquica das relações que se estabelecem no interior do processo; de seleção e organização dos saberes escolares, bem como de todos os fundamentos epistêmicos que constituem e definem o desenvolvimento da seleção e da transmissão desses saberes.

REFERÊNCIAS

CATAPAN, A. H. **O conhecimento e o processo de trabalho escolar: para além do pedagogismo**. 1993.

FORQUIN, J. C. **Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais**. Teoria e Educação, Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREITAS, A. V.; PALANCH, W. B. L. **Estado da Arte Como Metodologia de Trabalho Científico na Área de Educação Matemática: Possibilidades e Limitações. Perspectivas da Educação Matemática**, v. 8, n. 18, 2015.

MCCARTHY, C. **The uses of culture: education and the limits of ethnic affiliation**. New York: Routledge, 1998.

MOREIRA, A. F.; CÂMARA, M. J. **Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica**. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.

RODRIGUES, E. J.; OLIVEIRA, O. V. **Currículo e identidade: (re) significações no campo curricular**. Revista Espaço do Currículo, v. 6, n. 3, 11, 2013.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo-: Uma Reflexão sobre a Prática**. Penso Editora, 2000.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, T. T. **A produção social da identidade e da diferença**. In: SILVA, T. T. (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUSA SANTOS, B. **Toward a multicultural conception of human rights**. Zeitschrift für Rechtssoziologie, 18, p. 1-14, 1997.

STOER, S. R.; MAGALHÃES, A. **A diferença somos nós: a gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais**. Porto: Afrontamento, 2005.



+55 14 3198-4048
+55 11 4444-9014
relacionamento@facon.edu.br

FACONNECT