

ACREDITO NO PODER DA EDUCAÇÃO PÚBLICA, NO PODER QUE A EDUCAÇÃO TEM DE MUDAR VIDAS.

Rodrigo Ribeiro dos Santos



Lourdes Aparecida Portela de Sá

**VISITA AO MUSEU AFRO-BRASIL:
AMPLIANDO O OLHAR SOBRE O CONTINENTE AFRICANO**



Revista **EVOLUÇÃO**

Ano IV - nº 36 - Janeiro de 2023

ISSN 2675-2573

Uma publicação mensal da Edições Livro Alternativo

Editor Responsável:

Antônio Raimundo Pereira Medrado

Editor correspondente (Angola):

Manuel Francisco Neto

Coordenaram esta edição:

Andreia Fernandes de Souza

Manuel Francisco Neto

Vilma Maria da Silva

Organização:

Manuel Francisco Neto

Vilma Maria da Silva

Colunista: Isac dos Santos Pereira

AUTORES(AS) DESTA EDIÇÃO

Alecina do Nascimento Santos

Antônio Dos Reis Façony

Faustino Moma Tchipesse

Jucira Moura Vieira da Silva

Lourdes Aparecida Portela de Sá

Lucicleide Pereira dos Santos

Maria Elisabete Rodrigues de Britto

Mirella Clerici Loayza

Monica Nunes

Nair Dias Ramos

Patrícia Mendes Cavalcante de Souza

Rita de Cássia Martins Serafim

Roberta Batista

Sheila Bastos Soares

Vilma Cavalcante Sabino da Silva

Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva dos autores e não expressam, necessariamente, a opinião da revista.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Revista Primeira Evolução [recurso eletrônico] / [Editor] Antonio Raimundo Pereira Medrado. – ano 3, n. 36 (jan. 2023). – São Paulo : Edições Livro Alternativo, 2023. 130 p. : il. color

Bibliografia

Mensal

Vol. 1, n. 1 (fev. 2020)

ISSN 2675-2573 (on-line)

Modo de acesso: <https://primeiraevolucao.com.br>

DOI 10.52078/issn2673-2573.rpe.36

1. Educação – Periódicos. 2. Pedagogia – Periódicos. I. Medrado, Antonio Raimundo Pereira, editor. II. Título.

CDD 22. ed. 370.5

Patrícia Martins da Silva Rede – Bibliotecária – CRB-8/5877

ACESSOS: <https://primeiraevolucao.com.br>



<https://doi.org/10.52078/issn2673-2573.rpe.36>



São Paulo
2023

Editor Responsável:

Antônio Raimundo Pereira Medrado

Editor correspondente (ANGOLA):

Manuel Francisco Neto

Comissão editorial:

Antônio Raimundo Pereira Medrado
José Roberto Tenório da Silva
Manuel Francisco Neto
Vilma Maria da Silva

Coordenação editorial:

Ana Paula de Lima
Andreia Fernandes de Souza
Isac dos Santos Pereira
José Wilton dos Santos

Com. de Avaliação e Leitura:

Prof. Me. Adeílson Batista Lins
Prof. Me. Alexandre Passos Bitencourt
Profa. Esp. Ana Paula de Lima
Profa. Dra. Andreia Fernandes de Souza
Profa. Dra. Denise Mak
Prof. Me. Faustino Moma Tchipesse
Prof. Dr. Isac dos Santos Pereira
Prof. Dr. Manuel Francisco Neto
Profa. Ma. Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco
Profa. Dra. Patrícia Tanganelli Lara
Profa. Dra. Tháís Thomaz Bovo
Profa. Ma. Veneranda Rocha de Carvalho

Bibliotecária:

Patrícia Martins da Silva Rede

Colunistas:

Profa. Ma. Cleia Teixeira da Silva
Prof. Dr. Isac dos Santos Pereira
Prof. Me. José Wilton dos Santos

Edição, Web-edição e projetos:

Antonio Raimundo Pereira Medrado
José Roberto Tenório da Silva
Lee Anthony Medrado

Contatos

Tel. 55(11) 99543-5703
Whatsapp: 55(11) 99543-5703
primeiraevolucao@gmail.com (S. Paulo)
netomanuelfrancisco@gmail.com (Luanda)
<https://primeiraevolucao.com.br>

Imagens, fotos, vetores etc:

<https://publicdomainvectors.org/>
<https://pixabay.com>
<https://www.pngwing.com>
<https://br.freepik.com>

Publicada no Brasil por:

Edições
Livro Alternativo

CNPJ: 28.657.494/0001-09

Colaboradores voluntários em:



A revista PRIMEIRA EVOLUÇÃO é um projeto editorial criado pela **Edições Livro Alternativo** para ajudar e incentivar professores(as) a publicarem suas pesquisas, estudos, vivências ou relatos de experiências.

Seu corpo editorial é formado por professores/as especialistas, mestres/as e doutores/as que atuam na rede pública de ensino, e por profissionais do livro e da tecnologia da informação.

Uma de suas principais características é o fato de ser **independente e totalmente financiada por professoras e professores**, e de distribuição gratuita.

PROPÓSITOS:

Rediscutir, repensar e refletir sobre os mais diversos aspectos educacionais com base nas experiências, pesquisas, estudos e vivências dos profissionais da educação;

Proporcionar a publicação de livros, artigos e ensaios que contribuam para a evolução da educação e dos educadores(as);

Possibilitar a publicação de livros de autores(as) independentes;

Promover o acesso, informação, uso, estudo e compartilhamento de softwares livres;

Incentivar a produção de livros escritos por professores/as e autores independentes;

Financiar (total ou parcialmente,) livros de professoras/es e estudantes da rede pública.

PRINCÍPIOS:

Os trabalhos voltados para a **educação, cultura** e produções independentes;

O uso exclusivo de **softwares livres** na produção dos livros, revistas, divulgação etc;

A ênfase na produção de **obras coletivas** de profissionais da educação;

Publicar e divulgar **livros de professores(as)** e autores(as) independentes;

O respeito à **liberdade e autonomia** dos autores(as);

O combate ao despotismo, ao preconceito e à superstição;

O respeito à **diversidade**.

**Esta revista é mantida e financiada por professoras e professores.
Sua distribuição é, e sempre será, livre e gratuita.**

Produzida com utilização de softwares livres



Filiada à:



Platform &
workflow by
OJS / PKP

Google Acadêmico



www.primeiraevolucao.com.br

A educação evolui quanto mais evoluem seus profissionais

05 APRESENTAÇÃO

Prof^ª. Dra. Andréia Fernandes de Souza

08 DESTAQUE

Prof. RODRIGO RIBEIRO DOS SANTOS

ACREDITO NO PODER DA EDUCAÇÃO PÚBLICA. NO PODER QUE A EDUCAÇÃO TEM DE MUDAR VIDAS.

06 Catalog'Art; Naveg'Ações de Estudantes

Isac dos Santos Pereira

129 Na Busca do Brincar

J. Wilton



ARTIGOS

* Destaque

1. A FORMAÇÃO DO EDUCADOR E SUA IMPORTÂNCIA PARA A DIVERSIDADE E A INCLUSÃO Alecina do Nascimento Santos	13
2. ÉTICA E DEONTOLOGIA NA EDUCAÇÃO: ARTICULANDO SABERES E EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS Antônio Dos Reis Fançony e Faustino Moma Tchipesse	21
3. O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO BASE PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS Jucira Moura Vieira da Silva	35
★ 4. VISITA AO MUSEU AFRO-BRASIL: AMPLIANDO O OLHAR SOBRE O CONTINENTE AFRICANO Lourdes Aparecida Portela de Sá	45
5. A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL Lucicleide Pereira dos Santos	55
6. ÉTICA, MORAL, FILOSOFIA E PSICOLOGIA NA EDUCAÇÃO E O PROFESSOR COMO AGENTE TRANSFORMADOR Maria Elisabete Rodrigues de Britto	63
7. REFLEXÕES SOBRE AULAS BASEADAS NA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS VOLTADAS À EDUCAÇÃO INFANTIL Mirella Clerici Loayza	71
8. A EDUCAÇÃO INFANTIL E A SUA IMPORTÂNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS Monica Nunes	79
9. O LETRAMENTO NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL Nair Dias Ramos	87
10. UMA BREVE HISTÓRIA DA INFÂNCIA E SEUS PENSADORES Patrícia Mendes Cavalcante de Souza	95
11. AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E SUAS RELEVÂNCIAS NA EDUCAÇÃO Rita de Cássia Martins Serafim	103
12. O PODER DA CULTURA AFRO E INDÍGENA Roberta Batista	107
13. MUSICALIDADE E OS SEUS EFEITOS PEDAGÓGICOS Sheila Bastos Soares	115
14. A EDUCAÇÃO E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO Vilma Cavalcante Sabino da Silva	121

Queridos leitores,

Com grande satisfação apresentamos a 36ª edição da Revista Primeira Evolução!

Os desafios da educação foram potencializados nesse período pós-pandêmico. Acesso, permanência, equidade, educação integral, inclusiva, palavras que precisam estar no cotidiano e nas ações dos professores.

No ano de 2023 são mais de um milhão de alunos estão matriculados apenas na rede municipal de São Paulo. Destes, cerca de 430 mil estão em condições vulneráveis e insegurança alimentar. Como equacionar esses desafios? Oportunizar para os bebês, crianças, adolescentes e adultos um avanço nas aprendizagens?

Desses alunos, a maior parte está alocada na educação infantil que atende quase que exclusivamente esse público. É na primeira infância que as crianças têm os primeiros contatos com outras esferas sociais que não são apenas as familiares.

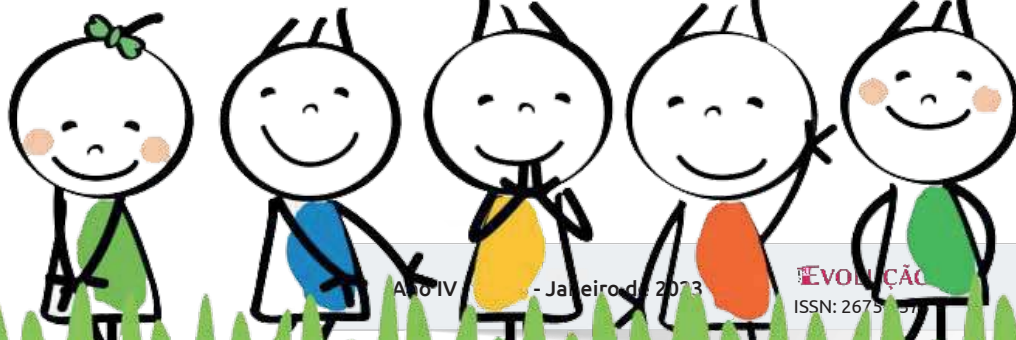
Neste cenário, explorar a resolução de problemas, a ética, moral, diversidade, inclusão, letramento, brincar, música, arte faz todo o sentido principalmente na educação infantil. É nesse momento de abertura das janelas da aprendizagem que essas experiências potencializam o que fazemos de melhor, mostrar o quão diversos e únicos nós somos.

Neste exemplar, os leitores poderão refletir sobre a importância de múltiplas vivências na educação infantil.

Boa leitura!

Prof^a. Dra. Andréia Fernandes de Souza

Licenciada em Artes Visuais, Pedagogia e Matemática. Doutora pela (UNIFESP). Professora Nota Dez em 2015 (VICTOR CIVITA). Professora dos anos iniciais na rede pública estadual e municipal de São Paulo.





Catalog'Art

NAVEGAÇÕES DE
ESTUDANTES

VOCÊ TEM MEDO DE QUÊ?

ISAC DOS SANTOS PEREIRA

Você, tem medo de quê?

Medo?

Será que isso é somente uma sensação ou ela pode ser fisicalizada através de produções artísticas?

Sentimento, sensação e fato, o medo é algo que perpassa todo o ser humano, deslocando-o de sua zona confortável para um momento não tão agradável, mas que, por vezes, o direciona para mudanças de paradigmas, ações e aprendizagens qualitativas. Formas curvas, retas, coloridas ou não: tudo pode ser configurado para propor aos olhares esse medo que não só enclausura, mas liberta...

As imagens abaixo, feitas por três estudantes do quinto ano do Fundamental I, nos mostram o quanto esse “ente” que sentimos —será que ele tem forma? — mas não o vemos, pode ser enfrentado e mudado a partir de novas visões e ações. O dinheiro (Sua falta), o roubo, os crimes sociais... Todos são passíveis de suscitar tais sensações nos pequenos, no entanto, ressignificados através do desenho, que de maneira afeita a fase infanto-juvenil, transpassam leveza e reflexão de algo tão marcante.



Isac dos Santos Pereira

Doutorando e Mestre em Comunicação audiovisual pela Universidade Anhembi Morumbi – UAM com pesquisa sobre Naruto na sala de aula. Especialista em Arte/Educação: teoria e prática, pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo - ECA/USP. Especialista em Neurociências Aplicada à Educação pela Universidade Anhembi Morumbi -UAM. Licenciado em Artes visuais pela Faculdade Paulista de Arte -FPA. Professor atuante de Arte no Ensino Fundamental I da rede Municipal de São Paulo, na Emef Paulo Setúbal. E-mail : isacsantos02@hotmail.com.

EDUCAÇÃO ESPECIAL

sob a ótica de especialistas

UMA COLETÂNEA DE ARTIGOS ESPECIALMENTE PRODUZIDA PARA SER ESPECIAL

QUANDO A EDUCAÇÃO ESPECIAL DE QUALIDADE ACONTECE

Ana Paula de Lima (ORG)

Shirley Rodrigues Maia (prefácio)

ISBN 978-85-94380-28-9

224 páginas



ISBN: 978-85-94380-28-9

www.primeiraevolucao.com.br

PROFESSOR
DESTAQUE
RODRIGO RIBEIRO DOS SANTOS



"Acredito no poder da educação pública, no poder que a educação tem de mudar vidas. A educação inclusiva não visa somente mudar ou melhorar a vida dos estudantes com deficiência, ela muda o forma como todos, com deficiência ou não, enxergam uma sociedade participativa onde todos são cidadãos de direitos e devem exercê-los. Uma cultura inclusiva muda a perspectiva de todos para uma sociedade mais justa, e é na sala de aula, na escola, onde essa futura sociedade se constrói."

Rodrigo Ribeiro dos Santos

DESTAQUE

RODRIGO RIBEIRO DOS SANTOS



**ACREDITO NO PODER
DA EDUCAÇÃO
PÚBLICA, NO PODER
QUE A EDUCAÇÃO TEM
DE MUDAR VIDAS.**

Rodrigo Ribeiro dos Santos

Professor *Rodrigo Ribeiro dos Santos* trabalhou na Rede estadual de educação do estado de São Paulo por 08 anos, ingressando por agente de organização escolar, gerente de organização escolar e professor de ensino fundamental II e médio na disciplina de educação física, passando por todas as etapas possíveis dentro da educação.

DESTAQUE

No ano de 2018 o docente entrou na prefeitura de São Paulo para lecionar no CEU Guarapiranga, mas foi no CEU Água Azul que o professor conseguiu realizar seu objetivo: trabalhar com inclusão dentro da escola regular, com o objetivo principal de envolver todos os alunos deficientes da escola em práticas inclusivas junto com estudantes sem deficiências, algo totalmente novo na SME com relação a trabalhos Inclusivos.

Em 2019 o professor participou do projeto "Movimentando Vidas" em apoio ao docente Fernando Toledo Cardoso, que tinha como objetivo iniciar uma cultura inclusiva no âmbito Educacional CEU EMEF ÁGUA AZUL, ensinando todas as crianças sobre respeito ao próximo e equidade que foi registrada pela reportagem na Rede Globo sobre práticas Inclusivas na rede. Segue o link da reportagem:



<https://www.google.com.br/amp/s/g1.globo.com/google/amp/sp/sao-paulo/educacao/noticia/2019/10/03/diario-de-escola-ceu-da-zona-leste-de-sp-usa-educacao-fisica-para-inclusao-de-alunos-com-deficiencia.ghtml>

Nesse ano o docente foi convidado a palestrar em reuniões e formações ligadas a Secretaria Municipal de Educação (CONGREG e o 1º seminário de educação física e práticas inclusivas) pelas práticas



inclusivas realizadas no âmbito escolar no ensino regular, explicando sobre práticas inclusivas no período integral dos estudantes.

Essa dedicação a essa parcela importante da sociedade se dá por ser pai de uma criança com TEA. O professor Rodrigo é pai do Miguel, uma criança autista de 11 anos que, com todo o esforço e dedicação de sua família, veio a ser orador da turma.

Para o ano 2021 o docente Rodrigo foi um dos Idealizadores do projeto "Poesia na Escola II", dando continuidade ao projeto vencedor do Prêmio Paulo Freire de Educação na rede pública por sua qualidade de ensino.

Nesse ano também o docente criou diversos projetos secundários na rede, sempre com um olhar inclusivo, trazendo atividades em LIBRAS (Língua Brasileira de sinais) devido a ter estudantes surdos em suas turmas.

Ainda em 2021, avançou com um novo projeto intitulado "Releitura na Escola", onde obteve Participação ampla da





equipe docente e dos alunos, resgatando a autoestima dos estudantes pós pandemia na volta às aulas, sendo um projeto destaque em sua região, culminando em uma homenagem no prêmio "Valeu Professor 2022".

Outros projetos secundários para esse ano foram: parquinho inclusivo, ampliando significativamente o processo de inclusão na escola e placas de Comunicação aumentativa e alternativa para estudantes com dificuldade de comunicação e placas de A.V.D. (atividade de vida diária) para auxiliar crianças com autismo em todas as salas e sanitários do CEU EMEF ÁGUA AZUL.



Em 2022 foi convidado a ser um dos gestores do CEU Água Azul onde teve o seu trabalho reconhecido, visando ampliar as práticas inclusivas fora dos muros da escola, agora em todo o Centro Educacional Unificado.



PUBLIQUE SEU LIVRO

Edição Livro Alternativo

TRAGA

POEMAS

ROMANCES

CONTOS

ILUSTRAÇÕES

O SEU SONHO

e nós faremos dele uma REALIDADE.

PESQUISAS

TESES

ESTUDOS

VIVÊNCIAS

RELATOS

BIOGRAFIAS



A

<https://livroalternativo.com.br>

- * Condições especiais para professores
- * Descontos exclusivos
- * Pagamentos parcelados

Contate-nos:
11-99543-5703

ou Envie o seu projeto para:
livroalternativo@gmail.com

A FORMAÇÃO DO EDUCADOR E SUA IMPORTÂNCIA PARA A DIVERSIDADE E A INCLUSÃO

ALECINA DO NASCIMENTO SANTOS

RESUMO

O presente artigo pretende buscar reflexões a respeito da formação educador e sua relevância para a diversidade e a inclusão. O presente artigo tem como objetivo mostrar que a escola precisa garantir uma educação de qualidade a amplas camadas da população, que acessam o sistema educacional como resultado de políticas de expansão de cobertura. No entanto, essa é uma condição difícil de cumprir porque, agora são muitos os que entram, poucos ficam e obtêm a aprendizagem necessária para desempenhar seus papéis como cidadãos e trabalhadores em contextos diversos. Esse artigo é baseado em pesquisa bibliográfica, com a corroboração de autores que denotam a respeito da diversidade e da inclusão, bem como a importância da formação do educador. Os resultados mais importantes desse artigo destacam-se por meio de perceber que para garantir ou levar a uma educação de qualidade, os sistemas educacionais precisam não apenas alocar recursos, mas também formar professores que possam permanecer na escola e desenvolver todas as suas capacidades na perspectiva da equidade e da qualidade, na educação.

Palavras-chave: Aprendizagens; Cidadãos; Desenvolvimento; Papéis.

INTRODUÇÃO

Esse artigo tem como propósito mostrar o quão importante é a formação do professor no processo de inclusão, verificando a diversidade em sala de aula, pois é sabido que a desigualdade na América Latina está aumentando como resultado do surgimento de processos de acumulação de velhice e novas desvantagens que colocam em risco a integração social. A pobreza, a precarização do trabalho e a baixa participação na cidade fragilizam os vínculos que mantêm e definem a condição de pertencimento a uma sociedade com a consequente fratura do laço social que gera exclusão.

A importância do tema desse artigo está em trazer informações a respeito das diferenças que os professores podem enfrentar em sala de aula e como eles podem ajudar no processo de desenvolvimento dos alunos. Apesar das diferenças, do ponto de vista do desenvolvimento humano, todos os indivíduos têm a possibilidade de construir um projeto de vida se estiverem em parceria com a oferta de oportunidades para aumentar suas capacidades e fazer escolhas livres por meio das ofertas existentes, não menos importante.

Consequentemente, uma sociedade deve ter essas ofertas para garantir um desenvolvimento humano equitativo para todos os seus membros. Entre essas ofertas está a educação.

A importância da noção de "capacidade humana" reside no reconhecimento de que a capacidade não é apenas um instrumento para a produção econômica de capital humano, mas que a capacidade humana conta para o desenvolvimento social. Assim, a expansão da educação básica e sua melhor qualidade podem qualificar os debates públicos e ampliar as bases esclarecidas para uma sociedade com maiores índices de participação.

Esta preocupação com o desenvolvimento das capacidades humanas como garantia da conquista da equidade suscita também a discussão e diferenciação com o conceito de igualdade, uma vez que uma das finalidades da educação tem estado relacionada com a coesão e integração social. Essa visão igualitária entra em crise quando as sociedades se tornam heterogêneas e quando suas características são a segmentação e a marginalidade. Nesse contexto, é necessário analisar as condições de origem para determinar as ações que garantam a superação das deficiências. Em sociedades homogêneas, a educação reforça a homogeneidade. Em contextos altamente heterogêneos, uma oferta educacional homogênea se traduz em trajetórias e conquistas díspares. A discussão sobre igualdade e equidade aponta para a necessidade de atender à diversidade do ser humano (RAWLS, 1971; SEN, 1998). Nesse sentido, a equidade parte do reconhecimento das desigualdades intrínsecas dos sujeitos, em várias dimensões da vida social. Dessa forma, a noção de equidade integra a de igualdade e a expande em suas múltiplas dimensões. A noção de equidade renuncia à ideia de que somos todos iguais e, a partir do reconhecimento das diferenças, propõe estratégias para alcançar a igualdade fundamental que a educação básica deve proporcionar.

Nessa ordem de ideias, a inclusão educacional remete ao conceito clássico de equidade educacional, entendida como "igualdade de oportunidades educacionais no ponto de partida e no ponto de chegada" (MANCEBO e GOYENCHE, 2022, p. 8).

A educação para a inclusão insere-se num contexto de crise em que é necessário abordar a diversidade de condições em que os alunos acedem ao sistema educativo, com o interesse de que tenham experiências de aprendizagem de qualidade.

PROFESSORES E A INCLUSÃO EDUCACIONAL

A formação de professores para a inclusão educacional é tema prioritário em relatórios e debates políticos nos últimos anos (VAILANT, 2009). É consenso que a inclusão educacional dos alunos não pode ser realizada sem uma intervenção determinada dos professores. Para que isso seja possível, é necessário situar a sua centralidade na educação e demonstrar que não se pode progredir a este nível sem melhorar.

A teoria e a prática da inclusão educacional indicam que um dos elementos que mais afeta o processo de aprendizagem dos alunos tem a ver com o que os professores acreditam, podem e estão dispostos a fazer e com as expectativas sobre o desempenho dos alunos. Minimizar ou tratar levemente esse ponto significa restringir e, na verdade, desviar o entendimento do problema e a busca responsável de soluções.

São várias as reformas pelas quais, nas últimas décadas, a formação de professores passou.

A primeira diz respeito à sua duração. A segunda refere-se às instituições em que os professores são formados. A terceira tem a ver com o conteúdo da formação e a relação entre o pedagógico e o didático. No entanto, esses processos de reforma não resolveram problemas tão importantes na formação de professores na teoria e na prática.

Outro aspecto relevante na formação de professores é a definição de padrões, tanto para sua formação inicial quanto para a avaliação de seu desempenho.

Portanto, para garantir uma educação inclusiva, é necessário comprometer o sistema educacional como um todo. Da mesma forma, no nível macropolítico, os sistemas educacionais precisam alocar recursos especificamente para programas de inclusão educacional e promover seu monitoramento e avaliação.

Um professor formado para a inclusão educacional precisa ter uma formação pedagógica ampla e sólida. Na formação pedagógica, de um professor que busca a inclusão educacional, é preciso conceber o currículo como um referencial que permita sua contextualização.

Do exposto, surge a pergunta: o que a escola ou o sistema educacional impede que a escola se adapte à criança? Para respondê-la, vários elementos devem ser revistos. A primeira é a inflexibilidade curricular, ou seja, a impossibilidade de adaptar um currículo em função das necessidades especiais ou específicas de um determinado aluno à homogeneização de resultados, à massificação dos indivíduos, ou seja, exigir a todos os alunos o mesmo sem ter em conta as possibilidades, limitações e interesses de cada pessoa ou do seu percurso formativo.

Os formatos didáticos mais adequados para a inclusão educacional podem ir desde o menor tempo para cada aluno até a personalização do processo, por meio do reconhecimento do conhecimento prévio das crianças e jovens, ou que leve a outras formas de ensinar.

Para a inclusão educacional são necessários formatos pedagógicos mais específicos.

Os professores formados para a inclusão educacional necessitam de habilidades para trabalhar em equipe e formar grupos multidisciplinares, a fim de promover a compreensão e atenção integral à vulnerabilidade.

A formação de professores para a inclusão educativa exige que se valorize o seu compromisso social e que se inclua a apropriação de competências cívicas, e não o seu nível de estudos ou conhecimentos, entendidos como todos aqueles que se formam para a vida em comum.

PRINCIPAIS DIFICULDADE DAS ESCOLAS EM TRABALHAR COM A INCLUSÃO

Se a inclusão é considerada como a oposição a qualquer forma de segregação ou separação de sujeitos, é relevante indagar sobre a eficiência das respostas do sistema educacional para que esse princípio seja uma realidade. Quando aplica-se esse conceito para entender como a diversidade é tratada em sala de aula, é comum notar a posição que considera as dificuldades na escola como consequência do déficit do aluno. Pelo contrário, é menos comum as instituições se perguntarem por que estão deixando de educar certos alunos.

Rosseto (2005, p. 42) afirma que:

[...] a inclusão é um programa a ser instalado no estabelecimento de ensino a longo prazo. Não corresponde a simples transferência de alunos de uma escola especial para uma escola regular, de um professor especializado para um professor de ensino regular. O programa de inclusão vai impulsionar a escola para uma reorganização. A escola necessitará ser diversificada o suficiente para que possa maximizar as oportunidades de aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais.

Esses fatos da realidade nos levam a rever a forma de organização das instituições de ensino e as formas de ensinar em sala de aula, a fim de proporcionar a mesma qualidade de educação que as crianças que não têm desvantagens recebem, como crianças deficientes, crianças de rua, crianças de minorias étnicas e crianças de áreas desfavorecidas a marginais.

Para que as escolas sejam verdadeiramente inclusivas, ou seja, abertas à diversidade, há que se reverter o modo de pensar, e de fazer educação nas salas de aula, de planejar e de avaliar o ensino e de formar e aperfeiçoar o professor, especialmente os que atuam no ensino fundamental. Entre outras inovações, a inclusão implica também em uma outra fusão, a do ensino regular com o especial e em opções alternativas/aumentativas da qualidade de ensino para os aprendizes em geral (BELISÁRIO, 2005, p. 130).

Nesta perspectiva, a escola inclusiva pretende acolher todas as crianças e jovens, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, étnicas ou outras. Isto implica enfrentar o desafio de desenvolver uma pedagogia capaz de educar com sucesso todas as crianças e jovens, tendo em conta as suas diferentes características e necessidades.

A Educação Inclusiva exige mudanças na abordagem das várias características dos alunos e nas práticas educativas, mas sobretudo no repensar de atitudes fundamentais sobre a educação e a educação daqueles alunos que foram excluídos ou marginalizados por vários motivos.

Segundo Alves (2009, p. 45-46):

O importante não é só capacitar o professor, mas também toda equipe de funcionários desta escola, já que o indivíduo não estará apenas dentro de sala de aula. [...] Alguém tem por obrigação treinar estes profissionais. Não adiante cobrar sem dar subsídios suficientes para uma boa adaptação deste indivíduo na escola. Esta preparação, com todos os profissionais serve para promover o progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas.

Como foi refletido acima, a tarefa central da inclusão é o aumento da aprendizagem e participação dos alunos e a minimização das barreiras à sua aprendizagem e participação. Da escola fala-se de uma mudança de cultura (incluindo atitudes, valores e acessibilidade), políticas e práticas educativas.

Dessa forma, pode-se afirmar que a inclusão não é exclusividade das escolas, é uma forma específica de participação na sociedade e principalmente de sobrevivência em um mercado de trabalho competitivo.

Não obstante a isso, as escolas podem fazer pouco para modificar as deficiências, mas podem ter um impacto na redução das deficiências promovidas por barreiras físicas, humanas ou institucionais ao acesso e à participação.

A tarefa central da inclusão deve ser o aumento da aprendizagem e participação dos alunos, bem como a minimização das barreiras à sua aprendizagem e participação.

A conduta do professor em relação aluno será determinante para o auto-conceito da criança, pois os sentimentos que um aluno tem sobre si mesmo, dependem, em grande parte, dos componentes que percebe que o professor mantém em relação a ela. Uma atitude continuada e consistente de alta expectativa sobre o êxito de um aluno potencializa sua confiança em si mesmo, reduz a ansiedade diante do fracasso e facilita resultados acadêmicos positivos. (CUBERO e MORENO, 1995, p.255).

Tendo em conta o que foi exposto, pode-se perceber que nas atuais dinâmicas pedagógicas espera-se que um professor de sala de aula selecione a metodologia educacional que melhor se adapte a cada aluno. O maior problema para que têm alunos em salas de aula inclusivas é estar disponível para todos os alunos. A educação especial e os alunos regulares se beneficiam de estarem juntos em uma sala de aula. Afinal, trabalho e vida não são segregados por inteligência ou habilidade. No entanto, ainda existem alguns problemas que precisam ser reconhecidos.

RECURSOS E ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS QUE DEVEM SER USADOS PARA ATENDER A TODOS

A dinâmica da prática docente em sala de aula leva a refletir sobre o como desenvolver uma ação acadêmica reflexiva, interativa e inovadora para gerar ambientes de aprendizagem significativos, fortalecendo as competências de aprendizagem que os alunos devem alcançar, essas meditações nos permitem analisar os modelos de prática pedagógica que o professor desenvolve em suas ações cotidianas.

A educação integrada e a reabilitação apoiada pela comunidade representam dois métodos complementares de ministrar o ensino as pessoas com necessidades educativas especiais. Ambas se baseiam no princípio da integração e participação e representam modelos bem comprovados e muito eficazes em termos de custo para fomentar a igualdade de acesso das pessoas com necessidades educativas especiais, que faz parte de uma estratégia nacional cujo objetivo é conseguir a educação para todos. (UNESCO,1994, p.29).

No desempenho da prática docente, observa-se uma preocupação por parte dos professores para o desenvolvimento de uma prática pedagógica reflexiva, atrativa, interessante e interativa, isso se torna um desafio para os mentores, pois envolve esforços

para planejar sequências didáticas. A estratégia didática é um procedimento pedagógico que contribui para alcançar a aprendizagem nos alunos. Em outras palavras, a estratégia didática é o recurso utilizado pelo professor para realizar os propósitos planejados.

As estratégias de ensino determinam como realizar um processo de ensino. Elas fornecem clareza sobre como o desenvolvimento das ações é orientado para atingir os objetivos. No campo educacional, uma estratégia didática é concebida como o procedimento para orientar o aprendiz. Dentro do processo de uma estratégia, existem diferentes atividades para alcançar resultados de aprendizagem.

Portanto, o processo didático por meio da abordagem baseada em competências permite incorporar estratégias didáticas de ensino, aprendizagem e avaliação para alcançar um processo didático inovador e transformador na prática docente. Este processo metodológico, parte da análise e reflexão do contexto sociocultural para conhecer e articular os elementos que a constituem, pois, segundo Vygotsky, aprender é adquirido dos elementos que cercam o indivíduo e em qualquer circunstância, o espaço físicos ou sociais.

A aplicação do processo didático, traz como consequência o alcance da aprendizagem esperada, convertida em aprendizagem significativa, na qual o aluno aplica suas experiências de aprendizagem em quaisquer circunstâncias subsequentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do reconhecimento da pluralidade de alunos dentro de uma comunidade de classe, requer-se reações didáticas dos professores e adaptações às necessidades individuais dos alunos. Dessa forma, uma mudança metodológica do modelo tradicional, por meio de uma formação voltada para a diversidade e inclusão para ensino e aprendizagem individualizados em resposta à heterogeneidade oferece um ponto de partida para a equidade educacional no contexto escolar.

Dessa forma, deve ser uma tentativa de responder às necessidades específicas do grupo de alunos dentro de uma classe. Os objetivos de uma educação inclusiva abrangem uma ampla gama de possibilidades de realização (por exemplo, desenvolver competência em numeramento ou letramento) e devem ser os mesmos para todos os alunos, mas o caminho para alcançá-los é modificado e oferece diferentes possibilidades considerando, por exemplo, conteúdo, extensão, material e instrução e pode ser apresentado como o nível macro da prática pedagógica inclusiva adaptada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES F. **Inclusão**: muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio. Rio de Janeiro, Editora WAK, 2009.
- BELISÁRIO, J. Ensaio pedagógico: construindo escolas inclusivas. Brasília: MEC, SEESP. 2005.
- CUBERO, R.; MORENO, M. Relações sociais nos anos escolares; família, escola, companheiros. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs). **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- MANCIBO, Maria Ester e Guadalupe Goyeneche. **Políticas de inclusão educativa**: entre a exclusão social e a inovação pedagógica. Documento apresentado na Mesa "Políticas de inclusão educativa" do IX Congresso da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade da República, Montevideu, Uruguai, setembro de 2010. Disponível em: http://www.fcs.edu.uy/archivos/Table_12_y_17_Mancibo-Goyeneche.pdf. Acesso em 10 jan.2023.

RAWLS, John. **Teoria da justiça**. México: Fundo de Cultura Econômica, 1971.

ROSSETO, M. C. Falar de inclusão... falar de que sujeitos? In: Lebedeff, T. B. Pereira. **Educação especial – olhares interdisciplinares**. Passo Fundo: UPF Editora, 2005. P. 41-55.

SEN, Amartya. Capital humano e capacidade humana in: **Cadernos de Economia** n.29, 1998, pp. 67-72. Disponível em <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/ceconomia/article/viewFile/11496/20791>. Acesso em: 10 jan.2023.

(UNESCO) **de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1997.

VAILLANT, Denise. Melhorando a formação e desenvolvimento profissional de professores na América Latina in: **Revista Pensamento Educacional**. (Consult em vol.41, n.2, 2007, pp.207-22). Disponível em: <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/424/public/424-941-1-PB.pdf>. Acesso em: 10 jan.2023.

Alecina do Nascimento Santos

Graduada em Pedagogia, em 2010 pela Universidade Nove de Julho, UNINOVE. Graduação em Artes Visuais, em 2014, pela Universidade de Santos. Pós-graduação em Educação Infantil, pela Faculdade Campos Elíseos, FCE em 2018. Pós-Graduação em Formação Docente em 2020, pela Faculdade Campos Elíseos, em 2020. Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo, PMSP.

ÉTICA E DEONTOLOGIA NA EDUCAÇÃO: ARTICULANDO SABERES E EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS

ANTÓNIO DOS REIS FANÇONY

FAUSTINO MOMA TCHIPESSE

RESUMO

O presente artigo tem como objectivo analisar as concepções e práticas pedagógicas subjacentes aos princípios éticos e deontológicos na educação e com isso, repensar o seu conceito para que a sua aplicabilidade venha responder os fins proposto na Lei de Base do Sistema de Educação e Ensino de Angola (LBSEE n.º32/20).Entretanto, procuramos buscar os pontos mais relevantes sobre a valorização da profissão docente; para o efeito acolhemos as linhas de força da teorização ética contemporânea defendida por Kant (1992), Baptista (2011), Levina (1992), Arendt (2007), Pina (2021) entre outros críticos que nos ajudaram a reflectir sobre a dimensão ética do professor dentro e fora da sala de aula.A metodologia utilizada para realização deste artigo foi a pesquisa bibliográfica, pois pretendíamos apenas espelhar o problema apartir do referencial teórico. Durante a pesquisa, percebemos que o primeiro desafio que nos colocou os argumentos dos autores consultados foi a aplicação prática da ética socioeducacional no actual Sistema de Educação e Ensino que ainda permanece numa política desconcentrada e não descentralizada. As reflexões feitas permitiram concluir que a ética educacional e a ética profissional prendem-se na educação social, pois é nela onde os elementos chave da política pública educativa busca respostas objectivas sobre o saber ser e o saber estar. Ademais, as políticas sociais defendem que os princípios subjacentes na Lei legitimam o desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: Professor; Ética; Prática-pedagógica; Deontologia-profissional.

INTRODUÇÃO

A educação escolar constitui para humanidade, um dos pressupostos fundamentais para melhoria da sua qualidade e condição de vida. Por meio dela, preparam-se os individuos através de processo de ensino-aprendizagem de uma parte importante da cultura, traduzida em saberes curriculares para as práticas escolares. Como qualquer actividade humana, a educação escolar tem um percurso próprio que marca a sua história. Trata-se da história sobre os processos e resultados de preparação dos individuos, caracterizada por diferentes práticas escolares e resultados, devido fundamentalmente, á variedade de concepção teóricas que vão surgindo, em diferentes épocas e contextos da vida. Destaca-se neste particular a compreensão do conceito profissão.

A partir de uma análise lógica, podemos entender profissão como toda ocupação através da qual alguém obtém licitamente os seus principais meios de vida. Sabe-se que todas as profissões têm a sua utilidade e dignidade, seja qual for a sua realidade; ademais há diferenças objectivas por um lado e uma diferenciação social das profissões por outro lado. O mundo transforma-se, as sociedades mudam, as profissões também. Algumas vão desaparecendo, novas profissões emergem e o exercício de outras assume novas modalidades. Contudo, há profissões cujos serviços têm valor imperecível para a condição humana. Sendo a saúde, a educação e a justiça valores civilizacionais universais, as suas profissões devem ser consideradas pedras angulares de um Estado de Direito que é, hoje, um Estado fundado no princípio do respeito da dignidade e direitos humanos (Constituição da República de Angola-CRA,2010).

As profissões com maior relevância, responsabilidade e reconhecimento social têm Normas Profissionais elevadas e codificadas, definindo o seu objecto e serviços; identificando os seus valores, experiências e saberes curriculares, e realçando as qualidades que devem distinguir os seus profissionais. Neste conjunto de acções, incluem sempre uma Ética Profissional, termo que está, hoje, tão associado a conduta no exercício de uma profissão, que há alguma redundância na expressão Deontologia Profissional, “[...], ela é entendida como um tipo ou qualidade de conduta que é esperado das pessoas como resultado, do uso de regras morais no cumprimento social”. (Cortela, 2009, p.102) apud (Tchipesse, 2019, p.38).

A Deontologia das profissões principais é um quadro normativo que reflecte a consciência moral predominante numa sociedade, inclui valores profissionais comuns e proclama os valores próprios de uma profissão. Alguns teóricos dizem que “[...] é uma ética profissional das obrigações práticas, baseada na livre acção da pessoa e no seu carácter moral” (Tchipesse, 2019, p.125). Estas são a fonte das responsabilidades dos seus membros, enunciadas em princípios e operacionalizadas em deveres para com todos os seus interlocutores, de que decorrem também direitos nem sempre incluídos nos textos deontológicos.

As orientações deontológicas devem emanar da ciência e consciência da respectiva profissão. Um sindicato ou outra associação profissional pode adoptar uma Deontologia, mas não tem poder para torná-la obrigatória para os seus associados, muito menos para toda a profissão (Decreto n.º160/18). É necessário outro tipo de organismo para adoptar e supervisionar o respeito de uma Deontologia vinculativa para todo um campo profissional: um organismo de auto-regulação. Auto-regulação profissional significa, literalmente, regulação de uma profissão por membros seus. Pode ser privada, mas com reconhecimento público, ou pública. É pública quando realizada por um organismo de base profissional com um estatuto público, conjugando a legitimidade profissional e a legitimidade pública.

Auto-regulação e sindicalismo têm, pois, legitimidade e finalidade distintas. Um organismo de auto-regulação profissional distingue-se de uma organização sindical sobretudo pela sua vinculação estatutária ao princípio da prioridade do interesse público sobre os interesses dos membros da profissão.

A auto-regulação no campo da educação continua a ser excepção. Encontra fortes obstáculos de origem política ou profissional (LBSEE n.º32/20). Porém, se nenhuma das

profissões com maior relevância, responsabilidade e reconhecimento sociais deve limitar o seu ideal profissional ao seu conteúdo teórico-prático, instrumental e funcional, negligenciando a sua dimensão deontológica, muito menos as profissões da educação.

Podem ser consideradas como as mais éticas das profissões, porque são aquelas em que mais profundamente está em causa o devir humano. Sendo assim:

- a) A Deontologia é caracterizado como a alma do profissionalismo. Exprime a quintessência de uma cultura profissional. Um elevado perfil deontológico afirma a identidade e cultiva a dignidade, honra e prestígio de uma profissão.
- b) A auto-regulação profissional é como uma insígnia de profissionalidade. Um organismo de auto-regulação deve ser o Corpo da unidade, o Rosto da identidade, a Voz da autoridade, o Guardião da integridade e Profeta do futuro de uma profissão.

As questões que vertiginam os pontos acima, convidam-nos para o acatamento dos princípios deontológicos e da auto-regulação profissional, pois, para uma prática pedagógica conducente é fundamentar que os professores pautem por acções que dignificam o exercício a fim de levá-los ao aperfeiçoamento pessoal, profissional e colectivo.

EXORCIZANDO OS CONCEITOS SOBRE ÉTICA, MORAL E DEONTOLOGIA NAS ESCOLAS

O quadro deontológico que será proposto pretende ser válido para todas as profissões da educação, com as necessárias modulações. Tem a estrutura básica da generalidade dos textos deontológicos. Os fundamentos estão concatenados com os Objectivos de Desenvolvimento Sustentável - ODS4 (UNESCO, 2015,p.23). As suas fontes normativas são instrumentos jurídicos e textos deontológicos internacionais, a Deontologia Comparada (comparação de textos da mesma profissão e com textos de outras profissões, no mesmo e noutros países), leis e estatutos nacionais, textos deontológicos da função pública, bem como jurisprudência e doutrina nesta matéria. Os textos internacionais mais relevantes para as profissões da educação são os seguintes:

- a) Recomendação sobre o estatuto do pessoal docente (UNESCO, 1966);
- b) Recomendação sobre o estatuto do pessoal docente do ensino superior (UNESCO, 1997);
- c) Orientações da OIT sobre a promoção do trabalho decente para o pessoal da educação da primeira infância (2015);
- d) Declaração sobre Deontologia (Internacional da Educação, 2001);
- e) Recomendações emanadas nas agendas internacionais (agenda, 2030; Agenda Africana, 2063; Declarações de Jomtien, Plano Nacional de Desenvolvimento 2018-2022; Agenda da educação promovida em Dakar, 2000).

Há já numerosos textos deontológicos no campo da educação, em várias partes do mundo, alguns deles vinculativos porque foram adoptados por organismos de auto-regulação profissional. Em Angola, segundo a Lei 160/2018, que estabelece o Estatuto da Carreira dos agentes da educação, Decreto Presidencial n.º28/ 22 de 27 de Janeiro, diploma que estabelece as regras, procedimentos e critérios para a fixação de referências do processo de Avaliação do Desempenho dos Agentes da Educação, A Lei de Bases do Sistema de Educação

e Ensino (LBSEE n.º32/20) cujo seu respeito é supervisionado por um órgão com poderes disciplinares, mas está prevista também a possibilidade de ser designado um "Provedor dos destinatários dos serviços" da profissão.

Segundo Tchipesse, os sindicatos e outras organizações de profissionais da educação não têm poderes próprios de uma associação pública profissional, mas podem adoptar uma Deontologia e criar um Conselho Deontológico com as seguintes funções, nomeadamente:

- a) Pronunciar-se sobre queixas que lhe sejam comunicadas, ou ainda, emitir pareceres e recomendações sobre questões deontológicas;
- b) Promover a consciência e cultura deontológica dos membros da profissão;
- c) Colaborar numa iniciativa para a adopção de um texto deontológico comum (Tchipesse, 2019, p.116).

Para o sector da educação a UNESCO, propõe no ODS4 "assegura a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e com isso promover a oportunidade de aprendizagem ao longo da vida para todos (UNESCO, 2015, p.24). Para todos os efeitos, as normas de orientação pedagógica, propõe olhar para os princípios deontológico e de auto-regulação não como, um instrumento para solucionar todos os problemas da educação, mas sim para permitir que se elimine as disparidades na relação entre professor e sujeito aprendente e assim garantir o tratamento igual a todos. A singularidade e plenitude identitária da profissão docente, nomeadamente, não podem afirmar-se no quadro de uma política da educação amputadora da integridade normativa do direito à educação e redutora da globalidade da missão libertadora e civilizadora da escola. Entretanto, ninguém fará pelos profissionais da educação o que só elas e eles, individual e colectivamente, podem e devem fazer por si.

Ponderadas no quadro da racionalidade sociopedagógica, as noções de ética, moral e deontologia em referência inscrevem-se numa linha de encontro entre duas correntes de inspiração clássicas, como foi dito. A primeira ligada à perspectiva teleológica (do grego *telos*-meta, alvo, fim) herdada de Aristóteles (384-322 ac) e a segunda à perspectiva deontológica (do grego *deonta*-dever) defendida por Kant (1724-1804) *apud* (Cortina, 2003).

Recorde-se que o termo "ética" provém do grego (*éthè* - morada) e o termo "moral" deriva do latim (*mores* - mos), mas os dois remetem para a ideia de hábitos e costumes, para o modo de ser, de estar e de agir que qualifica o comportamento dos indivíduos, dos grupos, das organizações e das comunidades. Para Pina [...], "o que é ético-moral está sempre relacionado com o que é social, o que é social com o homem, tudo que tem a ver com o Homem tem a ver com a educação, educar é eticizar, eticizar é educar" (Pina, 2019, p.80).

A partir desta compreensão etimológica, parece justificar o uso indiscriminado dos dois termos na linguagem corrente, assumindo cada um deles a dupla conotação do que é tido como "bom" e do que se impõe como "obrigatório", como notou Ricoeur (1990) *apud* Baptista (2011, p.39). Acolhendo a este respeito as linhas de força da teorização ética contemporânea, entendemos que é preciso superar essa ambiguidade semântica, adequando o sentido etimológico às exigências de inteligibilidade e de acção do nosso tempo.

Essa intencionalidade é o que, afinal de contas, define a relevância e especificidade de todo o projecto pedagógico. Mas não basta visar o bem, é preciso agir em consequência,

cuidando de todos os procedimentos práticos necessários. É aqui que se situa a moral. A moral corresponde ao plano de efectivação da ética, com as suas normas, obrigações e deveres, associando-se desse modo à perspectiva deontológica de inspiração kantiana.

Para Kant, só o exercício de uma vontade auto-determinada conduz a acções praticadas por respeito ao dever e não somente em conformidade com o dever". Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se transforme em lei universal (Kant, 1995, p.28). Esta formulação do imperativo categórico contém os princípios básicos da moral ocidental -universalidade, racionalidade e constrangimento.

Tal axioma, prende no verdadeiro do universo da moral, o termo deontologia (do grego *deonta* - dever e *logos* - razão) foi introduzido no discurso corrente pelo jurista e filósofo inglês Bentham (1748-1832) *apud* Baptista (2011, p.40) na obra Deontologia ou ciência da moralidade publicada dois anos após a sua morte, em 1834. Bentham não pretendeu, como Kant seu contemporâneo, desenvolver uma teoria geral do dever, centrando-se antes na análise das dimensões do dever ser relativas a cada comunidade e a cada situação em concreto. O que explica a evolução do termo deontologia por associação às morais profissionais. Actualmente, quando falamos em deontologia referirmo-nos ao universo moral específico de uma determinada actividade profissional.

Esta ordem de distinção e hierarquização conceptual entre as noções de ética, moral e deontologia permite-nos desenvolver três eixos de análise fundamentais do ponto de vista da racionalidade sócio educacional:

- (i) reconhecimento do primado da ética sobre a moral e a deontologia;
- (ii) passagem obrigatória do optativo da ética ao imperativo da moral;
- (iii) valorização da ética como sabedora prática de carácter eminentemente prudencial(Tchipesse, 2019).

Entretanto, o reconhecimento do primado da ética sobre a moral e a deontologia, dado que a ética engloba as outras dimensões, precedendo-as na ordem do fundamento. Mais do que uma meta moral, centrada no estudo das diferentes esferas da vida prática e na análise linguística dos enunciados morais, a ética funciona como o outro da moral, segundo o sentido de alteridade advogado pelo filósofo Emmanuel Lévinas para quem a ética não é suplemento de uma base existencial prévia, mas reflexão fundamental e intrínseca à condição humana (Lévinas, 1992). Na sua perspectiva, a ética responde ao "desejo de infinito", essa misteriosa fome de invisível desperta na relação com outrem.

Um desejo de transcendência que, como tal, sublinha a condição perfectível e educável de todo ser humano, justificando o carácter de construtor e subversivo da ética por oposição à moral. A um nível essencial, a ética é desejo de ética.

- a) Passagem obrigatória do optativo da ética ao imperativo da moral, assumindo todos os constrangimentos e todas as mediações interpessoais e institucionais necessárias à justiça (Baptista, 2011).

O sim da ética deve dar lugar ao não da interdição moral, por dever de concretização histórica do bem desejado mas também em virtude da presença do mal no mundo e face à impossibilidade de permanecer inocente ou indiferente perante situações de discriminação,

violência e injustiça. As morais profissionais ou deontologias expressam o regime de obrigações recíprocas adoptado no âmbito da regulação de carácter profissional.

b) Valorização da ética como sabedora prática, como espaço de mediação crítica entre a universalidade das leis e a singularidade de cada situação e de cada rosto. [...], a ética de cada uma das profissões implicam uma ética, uma vez que, se relacionam sempre com os seres humanos (Tchipesse, 2019, p.36).

Um espaço de natureza eminentemente reflexivo e prudencial que, como tal, requer "temperança" e "coragem", as duas virtudes que Aristóteles associa à "*phronesis*" ou qualidade da acção ponderada e sensata. Prolongando e reajustando o sentido etimológico, diremos que a ética não se refere apenas aos hábitos e costumes, mas aos hábitos e costumes considerados melhores e na consciência de que os processos de melhoria estão sempre em aberto, convocando nessa medida os poderes decisoriais dos autores, neste caso dos educadores sociais, enquanto sujeitos de responsabilidade profissional dispostos para a excelência.

AS EPIFANIAS MINGUANTES SOBRE ÉTICA SÓCIO EDUCACIONAL E ÉTICA PROFISSIONAL NAS ESCOLAS

A partir de dados da realidade empírica do Sistema de educação de cada país, é possível evidenciar uma das dinâmicas das avarias registadas na sua força de trabalho e nos sistemas locais de gestão. A observação de dois grupos de professores colocados no Município de Icolo e Bengo, distribuídos em duas comunas (Bom Jesus & Caculo Cahango, 2020), parece fornecer dados pertinentes para compreender um dos mecanismos expressivo das avarias comportamental destes agentes da educação. Sobretudo, as que estão interinamente ligadas as questões de assiduidade e pontualidade da parte dos membros da direcção, assim como dos próprios professores. Certamente, isso tem influenciado de forma significativa nas ausências dos alunos na escola.

Este comportamento é resultante do fraco acompanhamento dos docentes por parte da direcção municipal da educação e consequentemente da secção de inspecção, pois trata-se de um grupo de profissionais com extrema vulnerabilidade, sem esquecer o facto de terem que percorrem mais de 80 km para chegarem nos seus locais de trabalho. A falta de meios de transporte torna o facto mais desgastante. No conjunto das causas está apontado a falta de meios e condições de trabalho; sobretudo aquelas que estão relacionadas as moradias e meios de deslocação; tal prática demonstra falta de sensibilidade das autoridades governamentais, pois mesmo sabendo que a maioria dos professores não reside no município, estes nada faz e nem tão pouco estão preocupados com os atrasos e o não cumprimento dos programas curriculares por níveis de ensino.

Importa ressaltar que no seguimento do que foi explicitado anteriormente, o primeiro desafio que se nos coloca prende-se com a definição dos problemas que encripam a vida dos professores que actuam nas zonas recônditas do Município de Icolo e Bengo em Luanda, prende-se no entendimento do *telos* da educação social, pois este ultimo deve ser visto como a reflexão sobre o bem ou os bens que devem definir e orientar o saber ser, saber estar e o saber fazer dos educadores sociais, legitimando os processos de desenvolvimento e reconhecimento de uma comunidade profissional autónoma. Enquanto exigência interior à

profissão, "esta questão remete para um campo de problematização mais vasto onde hoje se impõem questões de racionalidade sociopedagógica essenciais e relativas ao próprio estatuto antropológico, epistemológico e sociopolítico da educação social" (Milando, 2021).

Tomando em consideração as interpelações de desenvolvimento humano que configuram a nossa contemporaneidade, podemos identificar a finalidade primeira da educação social com a capacitação subjectiva e cívica de todas as pessoas, em contextos sociocomunitários balizados por valores de bem-estar e inclusão social.

Certamente que não será possível, nem desejável encontrar respostas definitivas para este tipo de interrogações, sobretudo estando em causa razões de afirmação identitária. Como notou Bauman (2007, p.58), "a identidade é um nome estranho, apresenta-se geralmente na forma de substantivo quando, na verdade, se comporta como um verbo conjugado por uma pluralidade de sujeitos, cada qual protagonizando processos de identificação em curso".

Mas é justamente por reconhecermos esta sonoridade verbal da identidade que sublinhamos a necessidade de decisão e compromisso. Sobretudo quando, na qualidade de educadores, assumimos a responsabilidade de orientar outros na construção dos seus caminhos. Em educação visa-se a mudança e visar a mudança significa fazer escolhas, apontando para alvos bem definidos. A expressão "educação social" serviu durante muito tempo para designar a totalidade do campo prático da pedagogia social, abrangendo assim toda a educação dita não-escolar.[...], no entanto" os mecanismos e procedimentos escolares para a sua produção, na prática, envolvendo, sobretudo, a natureza dos saberes curriculares e o acto avaliativo, são continuamente objectos de debates e discussões, no domínio da educação escolarizada" (Afonso, 2022,p.81).

Todavia, por força das mudanças paradigmáticas entretanto operadas, os educadores sociais são hoje chamados a conviver com uma diversidade de outros técnicos de intervenção socioeducativa, cada qual reclamando espaços de autoridade profissional muito próprios. Deixou, portanto, de ser pertinente identificar como educação social a totalidade do campo prático da pedagogia social, do mesmo modo que deixou de fazer sentido definir a pedagogia social como teoria geral da educação social.

Em nosso entender, a educação social corresponde à área da pedagogia social especificamente vocacionada para a *práxis* educativa em contexto de acção social. Esta aproximação ao universo das chamadas profissões sociais acontece numa altura em que a própria noção de trabalho ou serviço social deixou de funcionar como categoria disciplinar e profissional homogénea.

Actualmente, o campo da acção social contempla igualmente uma diversidade de perfis técnicos, em conformidade com novos valores e novos modelos de intervenção social (Baptista, 2011,p.42). Consideramos, pois que os educadores sociais actuam em favor da capacitação subjectiva e cívica de todas as pessoas e ao longo de toda a sua vida, designadamente daquelas que, por se encontrarem em situação de especial vulnerabilidade, requerem intervenção pedagógica especializada e prioritária.

Esta vocação sociopedagógica específica investe a missão dos educadores sociais de uma responsabilidade ética acrescida, conferindo-lhe um carácter único. Com efeito, se, por

princípio, todas as éticas profissionais se referem a questões de direitos humanos, de justiça e solidariedade, para quem, como os educadores sociais, trabalha em relação de proximidade com pessoas e grupos humanos desfavorecidos, estas questões adquirem particular acuidade.

Explica-se assim a importância que as chamadas "éticas do cuidado" tendem a assumir no seio das profissões sociais, onde surgem com frequência valorizadas em contraponto às "éticas da justiça". Originadas a partir das críticas de teor feminista feitas por Carol Gilligan à teoria moral de Lawrence Kohlberg (Baptista, 2007), centrada na aplicação de direitos e regras, as éticas do cuidado subordinam a moralidade à preocupação com o bem-estar do Outro, segundo lógicas relacionais pautadas por valores como sensibilidade, solicitude e protecção."[...], ao formalizar modelos de comportamento danificado, clarificando os valores subjacentes ao exercício da profissão, os códigos têm importante função sociológica, pois, conferem uma identidade aos membros de uma determinada profissão"(Tchipesse, 2019,118).

Por outro lado, levam os profissionais a desenvolver uma cultura comum de responsabilidade em relação à sociedade e servem como fonte da avaliação pública de uma profissão. Conduta Individual e Sucesso tenham o triunfo da vida como principal ocupação. Para Tchipesse "a escola, pela sua dinâmica e organização, se constitui numa prática social complexa, permeada de conditos de valores e posturas éticas, sendo necessário, portanto, incitar expressões sobre o tipo de educação que devemos construir com as novas gerações" (2019, p.119).

Sendo assim, ao formalismo próprio da ética da justiça, as éticas do cuidado opõem-se a singularidade dos dramas existenciais, vividos e sofridos por gente de "carne e osso", na consciência de que no outro pólo da relação estão seres humanos com histórias irreduzivelmente singulares. Mais do que uma teorização moral, as éticas do cuidado apresentam-se como filosofias de acção, são caracterizadas como respostas objectivas às necessidades de pessoas concretas, de pessoas ao seu cuidado. Por razões de afirmação técnica e profissional, "os valores de educação e trabalho social evoluíram numa linha de ruptura com as práticas de caridade e de assistencialismo compassivo" (Baptista, 2007).

Mas a verdade é que estes valores da dedicação desinteressada ao próximo, da generosidade e mesmo da misericórdia, constituem parte integrante da memória social destas profissões, representando um património precioso que, como tal, merece ser objecto de actualização e de apropriação crítica, evitando assim correr riscos de tecnicismo excessivo e de funcionalização ou proletarização da função sociopedagógica (Baptista, 2008).

A escola não é uma instituição independente e autónoma, não seria justo pensar que o que acontece em seu interior não esteja ligado ao que acontece no exterior dela. É preciso reconhecer que a escola não pode se eximir de suas tarefas educativas, pois se uma das metas é que seus alunos aprendam que as relações humanas são permeadas de acções, como por exemplo, (solidariedade, cooperação e respeito em relação à colegas e professores) a prática diária deverá ser a de dar oportunidade aos alunos, momentos onde construam e interiorizem estes valores.

PADRÕES DE PROFISSIONALIDADE E DISPOSIÇÕES ÉTICO-DEONTOLÓGICAS

A entrada numa profissão como a de educador social implica uma dupla inclusão, a inserção num sistema de serviço público relevante mas também, e forçosamente, o ingresso numa comunidade humana particular integrada por outros companheiros de profissão. Nessa medida, "a ética profissional constitui um factor de credibilização e reconhecimento externo funcionando, ao mesmo tempo, como referência interna, como elemento agregador e estruturante das práticas [...], ou seja, é um modo de regulação dos comportamentos que provem do individuo e que assenta no estabelecimento, por si, próprio, de valores para dar sentido as suas decisões e acções" (Tchipesse, 2019, p.37).

Como foi reflectido acima o termo profissionalidade traduz esse sentido de coesão identitária, remetendo para os modos de ser e de fazer característicos de um grupo profissional. Por sua vez, toda a profissionalidade deve ser exercida com profissionalismo e, segundo [...] Garcia (2016, p.27), "a moralidade é uma condição natural dos seres humanos com a qual nos deparamos inevitavelmente pautando a qualidade do seu exercício por critérios de excelência". O dever de profissionalismo qualifica e distingue a forma como cada profissão é praticada, aplicando-se a uma multiplicidade de actividades e contextos.

Sendo assim, a decisão sobre padrões de profissionalidade e profissionalismo constitui um dos indicadores mais importantes sobre a maturidade ética de uma profissão, expressando o compromisso dos profissionais perante si-mesmos e perante os outros, os educandos, os colegas, a instituição e a comunidade. Um compromisso que deverá encontrar tradução no plano normativo, através de declarações, cartas ou códigos de conduta moral.

É importante considerar que, a formalização de procedimentos e as mediações institucionais consequentes são fundamentais para garantir a materialização do poder instituinte da ética, para que a liberdade se engrene efectivamente no real e o transforme, conforme sublinha Emmanuel Lévinas, justamente o grande teórico do "face a face". A liberdade "grava-se na pedra das tábuas onde se inscrevem leis, existe pela incrustação de uma existência institucional. A liberdade está ligada a um texto escrito, destrutível, por certo, mas durável, em que fora do homem, se conserva a liberdade para o homem" (Lévinas, 1992, p.270).

Neste ínterim, é possível perceber que falamos de leis morais e não de leis jurídicas. O factor de constrangimento ligado à obediência a códigos e a regulamentos deontológicos leva a que a deontologia seja muitas vezes confundida com uma esfera do direito. Mas a diferença de situarmos a deontologia na esfera da ética e não na esfera do direito prende-se precisamente com a remissão para um universo identitário, implicando que os deveres de profissionalismo sejam subordinados aos critérios de profissionalidade em referência. A deontologia "é uma ética profissional das obrigações práticas, baseada na livre acção da pessoa e no seu carácter moral" (Tchipesse, 2019, p.125).

A análise feita acima, permite definir novas políticas de socialização dos agentes da educação e com isso estabelecer novos princípios e deveres de profissionalidade de identidade profissional, as obrigações de carácter deontológico reportam-se apenas à comunidade profissional a que dizem respeito, constituindo nessa medida verdadeira expressão de autonomia. O cumprimento ou não cumprimento das regras deontológicas não é passível de jurisdição pública.

Neste caso, a interdição moral desempenha uma função essencialmente pedagógica e perspectiva, respondendo a exigências de comportamento interiorizadas pelos próprios sujeitos de acção. Só assim a "deontologia poderá funcionar como elemento estruturante do saber profissional e, simultaneamente, como factor de credibilização pública" (Baptista, 2008). Pela mesma ordem de razões, o comportamento inadequado de um profissional, dizendo respeito à esfera de responsabilidade individual, acaba, na verdade, por ser lesivo para a imagem de toda a profissão.

Reconhecendo o carácter reflexivo que subjaz à interdição moral, optamos por falar em disposições ético-deontológicas que, seguindo a matriz aristotélica, não são nem afecções, nem capacidades, mas sim qualidades de carácter afirmadas no plano da acção concreta. Não basta conhecer e cumprir regulamentos, ficar comovido em situação ou estar apto a, é preciso que se esteja disposto a agir e a responder pelos seus actos.

Baptista (2011), defende que "ser capaz de praticar o bem não é garantia de que o bem seja, realmente, praticado" (p.46). Por outro lado, "possuir uma capacidade para fazer algo, não autoriza a que essa capacidade seja accionada em qualquer circunstância, a qualquer custo" (*Op Cit.*, p.52). Esta reflexão, faz-nos acreditar que a violência e a perversão que marcam muitas das relações de poder são geradas a partir desse equívoco e, importa lembrá-lo, as relações pedagógicas são relações de poder.

Ademais, é a própria identidade profissional que fica em causa quando a prática profissional fica refém da formatação normativa ou de habilidades de tipo meramente instrumental. O carácter único e especial da prática pedagógica reside na trama intersubjectiva gerada no encontro entre liberdades separadas que mutuamente se acolhem e respeitam. Sublinhamos três princípios orientadores das disposições ético-deontológicas dos educadores sociais que nos parecem basilares:

- a) Crença incondicional na perfectibilidade de todos os seres humanos, na sua aptidão intrínseca de aperfeiçoamento.
- b) Educabilidade perseverante, subordinada ao primado ético da alteridade, ao respeito do Outro como "fim em si-mesmo".
- c) Humildade de compromisso e/ou paciência da vontade, evitando cobrar junto dos educandos direitos sobre o exercício dos deveres profissionais (Baptista, 2005).

Assumidos como postulados da razão sociopedagógica, como máximas de acção aceites *à priori*, estes princípios devem funcionar como ideias reguladoras de toda a prática profissional numa perspectiva de permanente procura de excelência, isto é, tentando sempre fazer bem e da melhor maneira possível o bem a que nos propomos. Partilhamos neste sentido da tese de Macintyre (2008, p.34), segundo a qual "só a aposta em padrões de excelência permite assegurar a qualidade interna da actividade profissional". Esta aposta pressupõe, desde logo, a valorização do capital de conhecimento prático das comunidades profissionais. Mas a verdade é que a experiência profissional só se converte em sabedoria quando é reflectida e partilhada em contexto da relação interpares. De acordo com Cifuentes (2016, p.55), "a responsabilidade está intimamente ligada à liberdade, pois os seres humanos são responsáveis porque são livres dos seus actos". Como foi reflectido acima, o conceito de responsabilidade deve ser aplicado também no mundo do Direito, visto que cada cidadão está

obrigada a cumprir com as normas jurídicas da sua sociedade e deve responder pelos seus actos quando não os cumpre.

Sendo assim, é emergente que se encontre um mecanismo de resgatar a força da experiência implica reflectir sobre o vivido, capitalizando memória colectiva. Sem esquecer, por outro lado, que ao serem investidos de consciência moral os sujeitos, neste caso os educadores sociais, são inevitavelmente confrontados as dimensões de ambivalência, de incerteza e de inquietude inerentes a essa condição. Intensamente atravessada por interrogações, problemas e dilemas éticos gerados pelos seres humanos, com toda a sua complexidade e mistério, a prática socioeducativa requer disposições próprias de uma racionalidade prática.

O diálogo entre as duas matrizes teóricas, a aristotélica e a kantiana, revela-se fecundo também aqui. Ao identificar a razão prática com o exercício de uma vontade subordinada ao constrangimento da lei moral, Kant confronta-nos com uma concepção paradoxal do dever, baseada na ligação entre constrangimento e liberdade, entre autonomia e heteronomia, remetendo-nos para a necessidade de ajuizar em situação, onde as virtudes de prudência ganham sentido pragmático.

Neste sentido, afirmamos, com Hannah Arendt (2007), a necessidade de articular a faculdade de pensar criticamente, desafiando o mundo comum, com a arte de bom senso enquanto sexto sentido que, ao integrar os cinco sentidos num mundo comum, permite que nele nos orientemos com sabedoria. Ainda segundo a mesma autora, a disposição para o bom senso, para a capacidade de ser consciente desenvolvendo diálogo sério consigo próprio, é indissociável do sentido de integridade pessoal, outra das virtudes éticas matriciais. "Não há dons que resistam à perda de integridade que perdemos quando perdemos a nossa capacidade mais comum de pensar e recordar" (Arendt, 2007, p.87).

Ainda que diferente para o contexto de Angola, por causa das complexidades sociais e das avarias das escolas que se encontram em autodestruição assistida, vale lembrar que "a capacidade para ajuizar por si próprio, com sentido de integridade, dos agentes da educação, desenvolve-se no plano de acção enquanto interacção" [...] entretanto, apesar dos limites e dificuldades, as mudanças educativas dependem dos múltiplos factores que actuam de forma sistémica. Sendo assim, devemos reconhecer que o carácter sistemático não significa que seja necessário ou possível modificar o ambiente de aprendizagem (Tchipesse, 2022, p.101). A relação de compromisso com Outro potencia o desenvolvimento de si mesmo. A disposição para questionar as intenções interiores revela-se assim indissociável de outra disposição fundamental, a disposição para o diálogo interprofissional solidário.

Uma racionalidade que funciona como sabedoria simultaneamente poética e política que, ao convocar dons de hospitalidade racional, permite que o educador social seja capaz de abordar a realidade pelo seu lado mais fecundo e dinâmico, valorizando e ajudando a valorizar tudo o que na vida possa alimentar a relação de paz com a vida e favorecer a confiança das pessoas em si mesmas, nos outros, no mundo e no futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com certeza, os professores comprometidos com a ética influenciam eticamente seus educandos, dando sua contribuição na transformação da sua sociedade. Sabemos que isso se constata em longo prazo, mas com certeza no tempo presente influencia a mudança de pensamento, de atitude, ou seja, a vida de seus educandos. Desta forma constrói-se uma escola comprometida com saberes e experiências curriculares profundas, onde as vivências dos educandos são dinamizadas colectivamente entre cidadãos vindo do seu próprio processo de construção, que assumam sua postura diante da vida, e que escolham sempre o melhor para sua vida e para a sociedade. Uma escola capaz de olhar o educando em um todo, acolhê-los, propondo assim um crescimento de desenvolvimento em todas suas dimensões, permite que tenha uma educação de qualidade e de confiança, provocando deste modo, uma grande mudança no futuro as sociedade.

Tal como foi sendo sublinhado, a educação implica sempre uma relação de hospitalidade e de compromisso com o Outro que é outrem e que, no caso concreto da educação social, tende a apresentar-se sob a forma, por vezes extrema, de vulnerabilidade e carência humana, apelando nessa medida para o exercício contínuo, prudente, sensível e lúcido das disposições de carácter. A resposta aos dilemas éticos emergentes da prática não é susceptível de uma receita, nem diz respeito necessidades excepcionais, mas sim ao diálogo reflexivo com as situações do quotidiano profissional, apelando para uma linha de continuidade perseverante entre os universos de fundamentação e de aplicação, entre os planos da teoria e da prática. Apelando, enfim, para mentalidades hospitaleiras. Porque, em rigor, na defesa de uma ética da hospitalidade o que está em causa é a afirmação da ética como hospitalidade.

As análises, centram-se na relação interpessoal, a ética é acolhimento, responsabilidade e bondade. As reflexões são fundamentadas por valores de hospitalidade relacional, a ética inscreve-se no interior das próprias dinâmicas de acção que o professor se propõe. Ademais, algumas análises críticas respondem as perguntas feitas pela consciência dos próprios educadores sociais; aqui valorizados na plenitude da condição dos autores, actores e narradores.

Portanto, importa que os postulados de perfectibilidade e educabilidade sejam assumidos também numa lógica de desenvolvimento e formação profissional. Nesse sentido, a partilha de valores ético-profissionais, subordinados a uma perspectiva teleológica, constitui condição de autonomia profissional, mas importa ter em conta que esses valores ou ideias-guia estão njá muitas vezes presentes no património das organizações e das comunidades, como herança que pede renovação e actualização.

Uma profissão sem narrativas próprias, sem memória social, é uma profissão pobre em sentido de identidade. A reflexão em torno de questões de ética, moral e deontologia, convocando as dimensões ideais do "deve ser", tende a dar origem a discursos sedutores mas por vezes demagógicos, favorecendo fenómenos de moda e de cosmética social que, na verdade, pervertem a verdadeira exigência ética. Estes discursos são particularmente apelativos em tempos de incerteza, de desencanto e de frustração pessoal e profissional, mas são totalmente incompatíveis com uma cultura de responsabilidade relacional vinculada ao primado ético da alteridade.

E é assim que, na qualidade de profissionais da relação humana, funcionam como agentes de hospitalidade ao serviço de uma sociedade que seja, ela mesma, hospitaleira. Isto é, uma sociedade vocacionada para o acolhimento universal, capaz de transformar a pluralidade do humano em valor de pluralismo, garantindo condições de vida plenamente fruída, examinada e socializada a todas as pessoas, sem excepção.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angola- Assembleia Nacional. LBSEE. **Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino** nº32/20-D.R-1ª Série nº123, de 12 de Agosto, 2020.
- _____. **Constituição da República de Angola**. Angola: Imprensa Nacional, 2010.
- _____. Decreto Presidencial n.º28/22 DR- **Regime Jurídico da Avaliação de Desempenho dos agentes da educação**. 1ª. Série n.º18, de 27 de Janeiro.
- _____. Decreto n.º160/2018- **Estatuto da carreira do Agente da Educação** D.R-1ª Série nº92, de 3 de Junho, 2016.
- AFONSO, Manuel. **Pecados Mortais no ensino, na avaliação e na aprendizagem: reflexões para as mudanças necessárias**. Angola: Editora Mensagem.
- ARENDT, H. **Responsabilidade e Juízo**. Lisboa: Dom Quixote, 2007.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicómaco**. Tradução do grego de António C. Caeiro. Lisboa: Quetzal Editores, 2004.
- BAPTISTA, I. **Dar rosto ao futuro, a educação como compromisso ético**. Porto: Editora Profedições, 2005.
- _____. **Capacidade ética e desejo metafísica uma interpelação à razão pedagógica**. Porto: Edições Afrontamento, 2007.
- _____. Pedagogia Social, uma ciência, um saber profissional, uma filosofia de acção. **Revista Cadernos de Pedagogia Social**, 24, pp. 7-30, 2008.
- _____. Educabilidade e Laço Social, Ética e Política da Alteridade. **Revista de Investigação Novos Desafios Educativos e Cidadania e Cidadania Social**, 16, pp. 15-31, 2009.
- _____. Ética e Educação Social – interpelações de contemporaneidade, em **Pedagogia Social. Revista Interuniversitaria**, 19, pp. 37-49, 2011.
- BAUMAN, Z. **A Vida Fragmentada – Ensaios sobre a Moral Pós- Moderna**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2007.
- CIFUENTES, Luís M. **A ética em 100 perguntas**. Espanha: PPC, 2018.
- CORTINA, A. **O fazer ético**. São Paulo: Moderna, 2003.
- GRACIA, Diogo et. all. **Ética e Cidadania: construindo valores**. Madrid: PPC, 2016.
- KANT, I. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. in: Tradução de Paulo Quintela. Porto: Porto Editora, 1995.
- LÉVINAS, E. **Totalité et Infini**. Paris: Kluwer Academic, 1992.
- MACYNTRE, A. **Tras la Virtud**. Barcelona : Editorial Crítica, 2008.
- MILANDO, João. **Poderes Abusivos: as avarias de um País em Autodestruição Assistida**. Lisboa-Portugal: Editora Livros e Conteúdos.
- PINA, Artur. **Convergências dialécticas entre ética e política**. Angola: Mayamba, 2019.
- TCHIPESSE, M. Faustino. **Dimensão ética do professor na sala de aula**. Angola: editora Muenhu, 2019.
- _____. **Mudança Organizacional na sala de aula: Um olhar para as Múltiplas ergonomias**. Angola: Editora Esobrenós, 2022
- UNESCO. **Addis Ababa Action Agenda of the Tird International Conference on Financing for Development**. Outcome of the conference, 2015. Disponível em: <http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/69/313>. Acesso em: 8 nov. 2015.

Antônio dos Reis Façonny

Mestre Governação e Gestão Pública. Licenciado em Economia pela Universidade Agostinho Neto-UAN. Actualmente é Director Geral do Instituto Superior Politécnico do Zango-ISPOZANGO.

Professor, Pesquisador, Economista e Consultor.

Email: antonioantoniofancony@gmail.com

Faustino Moma Tchipesse

Mestre em Ciências da Educação, pela Universidade de Desarrollo Sustentable-UDS. Licenciado em Pedagogia pela Universidade Católica de Angola (UCAN) - Instituto Superior Dom Bosco (ISDB). Vice-presidente do Conselho Científico da Associalização dos Investigadores e Filósofos Angolanos-AIFA. Professor, pesquisador e escritor.

Email: momatchipesse2018@gmail.com

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO BASE PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

JUCIRA MOURA VIEIRA DA SILVA

RESUMO

Este artigo teve como objetivo discutir a respeito da utilização da ludicidade como ponto de partida para o desenvolvimento da infância durante a Educação Infantil, através de jogos e brincadeiras. O conceito surgiu a partir do resgate da dimensão do sensível, trazendo um novo olhar para a educação, as crianças, a sociedade e o mundo. A criatividade, a sensibilidade, a ludicidade, entre outras questões, constituem as relações presentes no cotidiano das pessoas que incorporam esse conceito, em sua totalidade e complexidade. Isso deve fundamentar-se desde a infância, período de descobertas da criança, onde ela deve ser estimulada para se desenvolver de forma integral. Assim, o presente artigo traz uma discussão a respeito do desenvolvimento infantil atrelado as práticas pedagógicas desta etapa escolar como manifestação da essência das crianças, através de revisão da literatura pertinente ao tema.

Palavras-chave: Aprendizagens; Ludicidade; Infância.

INTRODUÇÃO

Brincar na Educação Infantil é acreditar que através desse ato, do contato com o brinquedo, com a participação em jogos, brincadeiras, é possível realizar a leitura do mapa cognitivo da criança, verificando dificuldades psicomotoras, de convívio, medos, traumas, além de desenvolver habilidades; dentre outras questões.

A Educação Infantil é a primeira etapa básica na vida de um indivíduo e tem como finalidade o desenvolvimento integral das crianças até os cinco anos de idade, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9.394/96.

É o ponto de partida principal, pois é o processo formativo que visa o pleno desenvolvimento da criança. Mesmo não sendo obrigatória, a Educação Infantil passa a constituir-se em um direito da criança e um dever do Estado, fazendo parte da concepção geral de Educação no país.

O presente artigo descreve um conjunto de ideias sobre a Educação Infantil, como a importância de brincar, os ambientes da escola; qual o papel do professor; brinquedoteca, e o brincar em sala de aula.

Teve-se o objetivo de repensar a ideia de infância dentro das propostas de Educação Infantil com base na seguinte pergunta: é a criança como sujeito de direitos ou um adulto em

miniatura que se prepara para o futuro? E como as instituições educacionais e os educadores devem trabalhar levando em consideração a importância do brincar.

O QUE É BRINCAR?

As atividades lúdicas em diversos momentos estiveram ligadas à história da humanidade. Os homens conheciam a cultura de seu tempo brincando, aprendiam hábitos junto a seus grupos, socializavam-se e para isso esse desenvolvimento acontecia desde pequenos. As crianças eram associadas a miniaturas dos mais velhos, assim realizavam as mesmas atividades dos adultos (ARIÉS, 2006, p.XX).

Antigamente entre os romanos, o corpo era utilizado como um brinquedo, pois, como não existiam objetos de brincar, a maioria das brincadeiras eram realizadas ao ar livre como, nadar, dançar, jogar e pular corda. O corpo auxiliava na representação, no simbolismo, e na comunicação, permitindo que a criança explorasse o mundo e aprendesse a viver.

Aos poucos foram surgindo bonecas e animais confeccionados por diversos materiais como madeira, isso tudo dependendo da classe social da criança. Os brinquedos, as brincadeiras e os jogos eram característicos de cada tradição de povos diversos:

No ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos, e os espaços valem e significam outra coisa daquilo que aparentam ser. Ao brincar as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem, sabendo que estão brincando (BRASIL, 1998, p. 27).

Quando a criança está brincando, realiza todos os seus desejos através da imaginação, ou seja, um determinado objeto pode ter diversos significados no brincar. Na brincadeira, a imaginação permite que as crianças realizem o desejo de serem adultos, animais, fazer viagens, passeios, enfim tudo aquilo que o pensamento simbólico alcança.

O ato de brincar sempre acontece após a criança ter passado por uma situação de realidade e assim parte para o ato de imitar a mesma, transformando o ato em desejo de satisfação através das brincadeiras (FRIEDMANN, 2006, p,XX).

No brincar pode-se destacar alguns objetivos como o despertar a criatividade da criança, fazendo com que ela transforme diversas situações, a construção do seu conhecimento, a interação e a socialização com outras crianças, aprender a respeitar e seguir as regras, transferir seus desejos e emoções, apresentar o modo como a criança pensa, se diverte e se expressa, através do faz de conta para internalizar situações culturais.

O brincar também é um momento de diversão, onde a criança pode se expressar nas brincadeiras e descarregar suas energias, interagindo umas com as outras, já que enquanto brincam as crianças se desenvolvem e aprendem brincando (NOFFS, 2001).

O desenvolvimento da criança é consequência das experiências sociais, nas interações que esta estabelece com os adultos e o mundo por eles criado. Assim, falar sobre o brincar na Educação Infantil é acreditar que através do ato de brincar, do contato com o brinquedo, com a participação em jogos didáticos, é possível realizar a leitura do mapa cognitivo da criança que serve de orientação na noção de tempo e espaço, onde será visível verificar dificuldades psicomotoras e de convívio, e também as habilidades, possibilitando ao educador

uma ferramenta pedagógica riquíssima, ampliando e facilitando o caminho para aprendizagem para o conhecimento (GUDSDORF, 1987, p.xx).

O brincar superou a concepção tradicionalista de ensino, onde as crianças passaram a ser respeitadas e compreendidas como seres ativos. Permite às crianças aprenderem noções de forma, tamanho, cor; assim como dominar movimentos corporais e as funções básicas de aprendizagem e exercitam a visão, audição e memória (HORN, 1999, p.xx).

Hoje o que se vê são escolas que seguem uma didática cética às atividades lúdicas, disponibilizando apenas exercícios repetidos de discriminação viso motora e auditiva.

Este fato acaba bloqueando as organizações para a brincadeira dentro das práticas pré-escolares, menosprezando os educandos, como se sua ação simbólica servisse apenas para exercitar e facilitar, neste caso, ao professor, o ensino de determinada visão de mundo, definida pela escola (PAGANI, 2003, p.xx).

Uma das principais características da brincadeira é a constituição como o espaço que fornece a possibilidade da construção de uma identidade infantil autônoma, cooperativa e criativa. A criança que brinca pode adentrar o mundo de trabalho pela via da representação e da experimentação.

Através das brincadeiras infantis organizadas de forma independente do adulto, as crianças poderão exercer sua posição social reiterativa e criadora do trabalho da sociedade na qual estão inseridas.

Na concepção e perspectiva sócio-histórica e antropológica, a brincadeira é um tipo de atividade humana, social que é suposta de conceitos sociais e culturais os quais elas recriam a realidade através da utilização de símbolos, ao mesmo tempo que é uma atividade básica específica da infância (MORAES, 1994, p.xx).

Wajskop (2005, p. 29), escreve a esse respeito: “A brincadeira é o resultado de relações interindividuais, portanto, de cultura. A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar”.

Ainda Segundo o autor, a brincadeira é uma forma de comportamento social que se destaca da atividade do trabalho e do ritmo do cotidiano da vida, reconstruindo-os para compreendê-los segundo uma lógica própria, circunscrito e organizado no tempo e no espaço, definindo uma situação onde esse comportamento adquirido uma nova significação.

No ato de brincar é necessário que a criança tenha autonomia de escolher seu papel, seus companheiros, seu tema, cujo desenvolvimento depende unicamente da vontade de quem brinca (LIMA, 1989, p.xx).

Além disso, as crianças podem ativar seus pensamentos para a resolução de problemas que lhe são importantes e significativos, através da oportunidade de vivenciar brincadeiras imaginárias e construídas por elas mesmas.

Por esse motivo, desde cedo a criança se comunica através de gestos e sons que mais tarde começa a representá-los em um papel em uma determinada brincadeira, fazendo assim o desenvolvimento de sua imaginação. Através dessas representações do brincar ocorre o desenvolvimento da identidade e autonomia da criança.

PORQUE DEVEMOS BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Para Piaget (1971), o desenvolvimento humano ocorre por períodos, de acordo com o aparecimento de novas qualidades do pensamento. O primeiro período é chamado de Sensório-Motor que vai do zero aos dois anos de idade. Neste período a criança conquista através da percepção e dos movimentos, todo o universo que a cerca.

Ainda segundo o autor, para o recém-nascido, a vida cognitiva reduz-se ao exercício dos aparelhos reflexos, de fundo hereditário, como a sucção. A partir dos cinco meses, a criança consegue coordenar os movimentos das mãos e olhos e pegar objetos, aumentando sua capacidade de adquirir hábitos novos.

No final do período, ela já é capaz de usar um instrumento como meio para atingir um objeto. Neste caso, utiliza-se a inteligência prática ou sensório-motora, que envolve as percepções e os movimentos, neste período, ficando evidente que o desenvolvimento físico acelerado é o suporte para o aparecimento de novas habilidades (PIAGET, 1971, p.xx).

Isto é, o desenvolvimento ósseo, muscular e neurológico permite a emergência de novos comportamentos como o sentar, andar, o que propicia um domínio maior do ambiente e possui uma diferenciação do seu eu e do mundo exterior.

Seguindo esse período é importante destacar que as escolas devem trabalhar com a Sala de Estimulação. Este é um local onde os bebês recebem estímulos sensoriais e motores, de acordo com a sua faixa etária. Diversos brinquedos e acessórios devem ficar disponíveis para as crianças. Durante o primeiro ano de vida, cada tipo de brincadeira favorece o desenvolvimento de diferentes habilidades psicomotoras do bebê:

- Zero a dois meses: O bebê ainda não interage com os brinquedos, mas, pode receber estímulos auditivos com caixinhas de músicas, por exemplo. Aos dois meses, poderá começar a prestar atenção em um móvel colorido e com música fixada no berço e no carrinho;
- Três a quatro meses: esse é o momento do mordedor de tecido, de plástico ou bonequinhos laváveis. Os brinquedos sonoros atraem bastante os bebês. Livrinhos de plástico, de pano ou de capa dura começam a despertar atenção;
- Cinco a seis meses: Nessa fase, tudo é brinquedo. Os que despertam maior interesse são aqueles coloridos e barulhentos, como telefones e pianinhos;
- Nove a dez meses: É hora de estimular sua linguagem, nomeando cada brinquedo e atividade, além de incentivar o bebê a segurar brinquedos com as pontas dos dedos. Jogos de encaixe são bem-vindos;
- Onze a doze meses: Nesta fase, tudo o que tem porta e janelinha, que abre e fecha, chama a atenção das crianças. Casinhas para encaixar objetos desenvolvem a coordenação motora. Esse é também o momento dos baldes de empilhar, que acompanham as crianças por muito tempo. Outra brincadeira bastante interessante é o "esconde-esconde";
- Um a dois anos: Nessa fase, são muito importantes os jogos de encaixe e legos. A criança também começa a se interessar por bonecas ou bonecos de pano, e também por carros e trens que fazem barulho, uma vez que agem por imitação e trabalham, com vontade, com o jogo simbólico (PIAGET, 1971, s/p.).

O 2º período é chamado de Pré-Operatório, que vai dos dois aos sete anos e o que de mais importante acontece neste período, é o aparecimento da linguagem, que acarretará modificações nos aspectos intelectual, afetivo e social da criança; a interação e a comunicação entre indivíduos, consequências da linguagem.

Através do aparecimento da linguagem, desenvolve-se o pensamento, onde a mesma transforma o real em função dos seus desejos e fantasias (jogo simbólico). Posteriormente utiliza o jogo simbólico como referencial para explicar o mundo real, a sua própria atividade, seu eu e suas leis morais e no final do período, passa a procurar a razão casual e finalista de tudo (é a fase dos famosos porquês). É um pensamento mais adaptado ao outro e ao real. Um dos mais relevantes sentimentos é o respeito que a criança nutre pelos indivíduos que julga superiores a ela (PIAGET, 1977, p.xx).

Ainda segundo o autor, o 3º período é conhecido como o das Operações Concretas, que vai dos sete aos doze anos que permite que o desenvolvimento mental, caracterizado no período anterior pelo egocentrismo intelectual e social, seja superado neste período, pelo início da construção lógica, onde ela apresenta a capacidade de estabelecer relações que permitam a coordenação de pontos de vistas diferentes.

Em nível de pensamento, a criança consegue estabelecer corretamente as relações de causa e efeito; sequência de ideias ou eventos; trabalhar com ideias sob dois pontos de vista, simultaneamente e formar conceito de número (no início do período, sua noção de número está vinculada a uma correspondência como o objeto concreto).

A cooperação é uma capacidade que vai se desenvolvendo ao longo deste período e será um facilitador do trabalho em grupo, a elaborar formas próprias de organização grupal, em que as regras e normas são concebidas como válidas e verdadeiras desde que todos as adotem e seja expressão da vontade de todos. Portanto, novas regras podem surgir a partir da necessidade de um “contrato” entre as crianças (CRAIDY, 1998, p.xx).

O 4º e último período é a adolescência, que vai dos treze anos em diante, e ocorre a passagem do pensamento concreto para o pensamento abstrato, ou seja, o adolescente realiza as operações no plano das ideias, sem necessitar de manipulação ou referências concretas como no período anterior. É capaz de lidar com conceitos como liberdade, justiça, dentre outros:

Toda criança brinca porque gosta. Para as que ainda não falam, brincar é uma forma de expressar o que estão sentindo, suas experiências e vivências interiores. Brincar, para a criança, é tão vital quanto comer e dormir (PAGANI, 2003, p.12).

O brincar desde a Educação Infantil tem importância devido ao fato que até mesmo quando a criança ainda é um bebê usa a brincadeira para expressar-se, assim consequentemente vai crescendo e onde o brincar é a atividade que ela mais gosta de praticar, porque essa atividade lhe proporcionar prazer, quando comparada com outras atividades diárias.

Nesta etapa escolar deve-se considerar que os educandos estão na idade das brincadeiras. Por meio delas, as crianças liberam suas energias, expandem a criatividade,

fortalecendo a sociabilidade e estimulando a liberdade do desempenho, proporcionando-lhe satisfação e desejos através das atividades que participam (MORAES, 1994, p.xx).

Dá base para a preparação para a vida, lhe fortalece, proporciona liberdade para agir e representar repetições de experiências já vividas por elas junto aos adultos, transformando tudo isso em uma realização simbólica dos desejos causando um prazer inigualável.

No brincar é possível observar os prazeres proporcionados da criança, através de sua satisfação aos sinais de alegria, ao sorrir, de certa excitação. A atividade lúdica na vida da criança desde a educação infantil surge como uma preparação para a vida, como liberdade de ação, possibilidade de repetição das experiências e realização simbólicas dos desejos. Isso vai até a vida adulta, pois nunca se deixa de aprender através do brincar (NOFFS, 2001, p.xx).

Para Piaget (1977), as atividades lúdicas fazem parte da vida da criança. O autor identifica três tipos de brincadeira: brincadeira de exercícios, brincadeiras simbólicas e brincadeiras com regras.

Ainda segundo o autor, a primeira consiste em qualquer novo movimento em que a criança faça com um determinado objeto colocado a sua frente e percebendo sua função do objeto em si, proporcionando o prazer de executar essa atividade.

Na segunda o objeto perde seu significado próprio e passa a ter diversos significados como as peças de montar que podem ser prédios, casa, aviões e etc... Os significados surgem devido a cada situação em que ela está representando.

Já a terceira são brincadeiras por uma determinada ordem conjugada regra, muitas delas são transmitidas de gerações em gerações e suas vontades são independentes da vontade dos participantes.

Considera-se lúdico, as brincadeiras, os jogos, a música, arte, a expressão corporal, ou seja, a atividade que expressa espontaneidade na infância. Assim elas são capazes de representarem através de sua linguagem natural que é o brincar (FRIEDMANN, 2006, p.xx).

Desta forma, representando como elas enxergam o mundo em que vivem, dando-lhe uma grande oportunidade desde cedo de se relacionar com os outros e tornarem-se ativas e criativas. Mas, para isso acontecer foi necessário muitas mudanças na sociedade, porque em grande parte da história, a criança não recebia consideração nenhuma.

Essas mudanças foram necessárias para que as pessoas pudessem associar uma visão positiva das atividades espontâneas, surgindo assim a valorização do jogo e do brinquedo para a criança. O surgimento desses dois apoios, causou muitos estudos que seguem até hoje, para saber a importância do lúdico.

Para Negrine (1994), as atividades lúdicas sustentam a capacidade humana de passar por experiências adversas sucessivas sem prejuízos para o desenvolvimento de sua formação, possibilitando convívio social, o desenvolvimento afetivo, possibilitando o seu desenvolvimento completo. A inclusão delas na sociedade é permitida através do uso de produtos culturais como o brinquedo e o jogo.

A nutrição, a saúde, a habitação e a educação são necessidades básicas assim como o brincar. Com o brincar, a criança constrói seu próprio conhecimento e reforça suas habilidades sociais, reduzindo assim problemas que possam vir a surgir (BRASIL, 1998).

As brincadeiras devem fazer parte integral da Educação Infantil, pois, é nela que são revelados todos os aspectos de sua formação para a vida e futura socialização como membro de uma sociedade.

A convivência prazerosa e criativa do espírito lúdico que praticamente era desenvolvido desde o nascimento com a relação a mãe e depois no faz de conta solitário surge aos poucos fazendo parte do universo social, agora transversal, entre pares, com base nas relações, regras e acordos.

Quando ela passa a conviver com os imprevistos, onde em uma brincadeira tem que esperar sua vez, seu momento, seu tempo, ela aprende também a lidar com possíveis frustrações de desejos não realizados na sua vontade. Com essas frustrações é levada a perceber pelo grupo que na vida é necessário “jogo de cintura”, e muitas vezes ceder, fazer uso de sua imaginação e intuição quando se está em grupo (PAGANI, 2003, p.xx).

Para Vygotsky (1989), nas brincadeiras da Educação Infantil, as ações e operações das crianças são sempre reais e sociais. Aqui ela assimila a realidade e o brincar passa ser um caminho para que possa compreender o mundo e está convidada a mudar.

O brincar é um campo de experimentações, não devendo ser considerado apenas uma atividade na qual a criança desgasta suas energias. Através do experimentar ela compreende o mundo a sua volta que também está em constante mudança e inclui conhecimentos aprendidos, não sendo encerrados aqui, porque quando a criança brinca seu conhecimento é de pura curiosidade e invenção (NEGRINE, 1994, p.xx).

Passa também progressivamente a se utilizar de sua memória, das lembranças que arquivou de semelhanças, aprendendo a basear-se em suas experiências, a fim de sair em situação melhor, como também de focalizar sua atenção.

O brincar pode ser uma situação onde predomina o prazer sobre a tensão, favorece o relaxamento e conseqüentemente a emergência de novas ideias, onde a criatividade combina conteúdos dinâmicos conscientes e inconscientes.

Um meio de reconhecimento individual ou de grupo, de suas características sociais, morais e intelectuais em suas múltiplas combinações podem ser vistas através de uma atividade lúdica. De outra forma destaca dificuldades pontos mal desenvolvidos, levando a criança a buscar melhorá-los para preservar sua imagem perante os outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com as leituras realizadas e os pontos levantados, é possível considerar que brincando a criança descobre o mundo, se desenvolve e aprende. Os tipos de brincadeiras e a forma de brincar se modificam de acordo com a etapa de desenvolvimento que ela apresenta, a cada época, a cada realidade cultural, social e econômica.

A brincadeira auxilia também no desenvolvimento global. A criança exercita e organiza o pensamento, a noção de individualidade, a linguagem, a necessidade de perseverar entre outros. Através da brincadeira exprime seus medos, seus desejos e experiências. De forma simbólica o brinquedo torna-se um meio de expressão.

Se o brincar é algo tão importante no desenvolvimento da criança, é também fundamental para o desenvolvimento da linguagem e da fala. A adequada aquisição e desenvolvimento da comunicação depende de vários fatores, entre eles: o biológico, o afetivo e o social.

Entre os aspectos biológicos, pode-se destacar o processo de maturação do Sistema Nervoso Central, ou seja, este vai evoluindo, se especializando e todas as suas funções também. O sistema é responsável pelo desenvolvimento global do indivíduo.

Assim, os aspectos afetivos e sociais envolvem a interação com a criança, o estímulo, a confiança transmitida a ela, a atenção dada e tudo referente ao meio ao qual ela pertence.

Ela aprende por intermédio da interação com o ambiente. Essa interação é também realizada com o ato de brincar, já que é uma experimentação do mundo, tanto do real quanto do imaginário e quando começa a simbolizar, fase da brincadeira simbólica, construída gradativamente, propicia que a linguagem evolua com mais rapidez, assim a linguagem influencia na evolução da brincadeira, que auxilia na evolução da linguagem.

Ao contrário, a falta de brincadeira pode deixar sequelas, como dificuldades em se relacionar, medos e outras ainda mais graves. Na dúvida de como lidar com alguma dificuldade em relação ao brincar na infância, ou se a mesma não brinca, é importante que se procure orientá-la da melhor forma possível. Ai entra o papel do educador como mediador e orientador.

A vida infantil é constituída pelo mundo do brinquedo, um mundo criado e recriado pelas crianças, onde ela mesma se autocria. Esse caráter lúdico da vida infantil deve ser preservado e respeitado.

As creches e escolas de Educação Infantil devem garantir que elas possam brincar diariamente, valorizando-a como uma atividade sociocultural importante que caracteriza e garante a experiência da infância. Nessa perspectiva, as utilizações do brinquedo e da brincadeira no cotidiano das instituições devem estar associadas a atividades criativas, autônomas e imaginativas e, simultaneamente, estar em constante relação com as atividades criativas do trabalho e de aprendizagem formal.

A brincadeira é, assim, um espaço de aprendizagem significativa para a criança. Para a criança, viver é brincar e brincar é viver. Desta forma, a finalidade de trabalhar o lúdico como possibilidade na Educação Infantil é importante para que a criança viva o presente com todos os seus direitos.

É fundamental que o educador considere toda a riqueza da cultura lúdica infantil, e todo o repertório corporal que a criança traz consigo para a escola, pois é através do lúdico que ela vive seu próprio corpo, se relaciona com o outro e o mundo ao seu redor.

Assim, o estudo deve ser contínuo, pois, sempre surgem informações e ideias novas estimulando o profissional da Educação a querer saber sempre mais e a utilizá-lo como instrumento pedagógico.

REFERÊNCIAS

- ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2006
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil**. 1998. Brasília.
- CRAIDY, C. (Org). **Convivendo com crianças de 0 a 6 anos**. 1998. Porto Alegre. Ed: Mediação.
- FRIEDMANN, A. **O desenvolvimento da criança através do brincar**. 2006. São Paulo. Ed: Moderna.
- GUDSDORF, G. **Professores para quê? Para uma pedagogia da pedagogia**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- HORN, M. da G.S. **O currículo na Escola Infantil: a organização da informação em projetos de trabalho**. 1999. Porto Alegre, v. 22, n. 38, p. 51-62.
- LIMA, M.S. **A criança e a cidade**. 1989. São Paulo. Ed: Nobel.
- MORAES, Z. (Org). **Educação infantil: Muitos olhares**. São Paulo, SP Ed: Cortez, 1994, p. 107-130.
- NEGRINE, A. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**. 1994. Porto Alegre. Ed: Prodil.
- NOFFS, N.A. A brinquedoteca na visão psicopedagógicas. In: OLIVEIRA, V. B. de (Org.). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. 3.ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- PAGANI, T.S. A entrada da criança na escola. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 12 de jun. 2003. p. 12, Caderno Folha Equilíbrio.
- PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança, imitação, jogo, sonho, imagem e representação de jogo**. 1971. São Paulo. Ed: Zahar.
- PIAGET, J. **O julgamento moral na criança**. 1977. São Paulo. Ed: Mestre Jou.
- VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 1989. São Paulo. Ed: Martins Fontes.
- WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**. 2005. São Paulo. Ed: Cortez, 6ª edição.

Jucira Moura Vieira da Silva

Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade Renascença de São Paulo e Pós-graduada em Psicopedagogia pelo Centro Universitário Faveni, Guarulhos, SP e Extensão Universitária em Ensino da Educação Infantil pela Faculdade Campos Elíseos, FCE, São Paulo. Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo, PMSP.

E SE...
O SEU
PROJETO
NA ESCOLA



VIRASSE
UM
LIVRO?

PESQUISAS

ESCRITAS

POEMAS

TCA's

NARRATIVAS

ILUSTRAÇÕES

CONTOS



Desperte os escritores/as de sua escola



VISITA AO MUSEU AFRO-BRASIL: AMPLIANDO O OLHAR SOBRE O CONTINENTE AFRICANO

LOURDES APARECIDA PORTELA DE SÁ

RESUMO

Este artigo tem como objetivo refletir acerca de como o museu Afro, no Ibirapuera, pode ser referência histórica e metodológica nas aulas de História e como este recurso pode contribuir para o desenvolvimento do senso crítico, desmistificando a visão eurocêntrica. Ressalta a necessidade de reformulação de subsídios teóricos e metodológicos que auxiliem numa prática pedagógica crítica e que contemple as diversas culturas, atendendo os pressupostos da Lei 10.639/03. Pretende analisar como o professor pode utilizar as diferentes linguagens para aumentar o repertório cultural dos alunos e exercitar o olhar para a diversidade da cultura Africana. Busca desmistificar e desconstruir conceitos, destacando que a África é um continente enorme com muitas riquezas, que vai além dos estereótipos. Para alcançar estes objetivos, esta pesquisa propõe a construção de painéis fotográficos na escola e o estudo de textos e imagens que possibilitem a ressignificação da cultura Africana. Conclui-se que o museu Afro Brasil permite uma articulação entre a história individual e coletiva e se constitui em uma forma de abordar as questões legais que incluía História e Cultura Afro-Brasileira nos sistemas de ensino de todo o país, públicos ou privados. Este trabalho trata-se de uma revisão bibliográfica especializada nos temas africanos e fotografia.

Palavras-chave: África; Cultura Africana; Imagens; Pesquisa.

INTRODUÇÃO

A visão que os alunos possuem do continente africano é constituída por imagens tristes, a AIDS, a fome, baseadas em fotografias veiculadas nos jornais e que constroem o imaginário sobre a África contemporânea.

Este artigo discute como a visita a um museu pode colaborar para que o aluno tenha uma visão mais realista sobre o continente Africano. Para isso sugere a elaboração de um projeto político-pedagógico que direcione, oriente e organize as atividades da escola, planejando a visita ao museu, mostras culturais, artísticas e feiras gastronômicas com o Tema Africano, permitindo o envolvimento dos alunos. Sugere também um projeto de fotografia e o registro das atividades com a montagem de um painel.

Um processo de ensino e aprendizagem significativo é aquele em que há espaço para a comunicação, o diálogo, a troca de opiniões dos alunos entre si e com o professor, enfim, um processo de construção do conhecimento baseado na ação e reflexão e não simplesmente na transmissão e reprodução de informações.

Esta visita ao museu permite também, que se discutam temas importantes como preconceito e racismo, tendo em vista a frequência que estes episódios ocorrem na escola.

A escola convive com uma multiplicidade de recortes visuais, onde imagens e os vídeos gravados pelos estudantes circulam concorrendo com as aulas. Neste contexto o professor pode aproveitar este interesse de registrar e incentivar a pesquisa de fotografias sobre a cultura Africana, para aumentar o repertório cultural dos alunos e exercitar o olhar para a diversidade e a riqueza desse continente. A escola não pode deixar de incluir a fotografia em seu repertório e currículo, utilizando esta linguagem para fins didáticos e para auxiliar a compreensão dos conteúdos.

A escolha deste tema é importante tendo em vista a obrigatoriedade da inserção do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, através da Lei 10.639, que a história e a cultura afro-brasileira sejam parte constituinte da formação da sociedade brasileira.

COMO A VISITA AO MUSEU PODE CONTRIBUIR PARA A CONSTRUÇÃO DE UM NOVO OLHAR SOBRE O CONTINENTE AFRICANO

Os museus devem ser vistos como “espaço destinado à construção e disseminação do conhecimento na sociedade”

O professor deve pensar e investigar outras maneiras de mostrar os vários aspectos do continente africano, já marcado por uma narrativa única da globalização. No acervo, o aluno poderá ver pinturas, esculturas e peças etnológicas, que darão subsídios para ele repensar, o processo de retirada dos africanos de seu país para serem escravos em colônias europeias, as lutas de libertação, os movimentos culturais e fazer novas leituras sobre o passado.

A mostra do museu Afro-Brasileiro, conta com obras, pinturas, esculturas, gravuras, documentos e peças etnológicos produzidos entre século XVIII e os dias de hoje. Este acervo amplia a visão do aluno sobre o continente Africano e permite também, que ele desconstrua a imagem do negro como um ser sem cultura, sem valores e costumes. Além disso, ele poderá aprender sobre a importância dos universos culturais africanos e afro-brasileiros, pois estão expostas peças que registram a trajetória histórica e demonstram as influências africanas na construção da sociedade brasileira.

O educador pode utilizar imagens das obras como recurso para promover discussões e o desenvolvimento de uma postura crítica. As explicações e a visualização das fotos das obras que estão expostas no museu desenvolverão saberes que serão importantes na compreensão dos fatos históricos e contextos ali expostos.

É importante mostrar fotos do que os alunos irão ver no museu, usando como ponto de partida a percepção que os alunos têm deste continente e orientá-los, prepará-los para a visita e instigar a curiosidade sobre o assunto. Devem ser ressaltados os aspectos que podem ser observados, como a importância das obras, pintura e esculturas da época vivida, após isso pesquisar, fazer fotos e cartazes sobre os temas.

Formado por quatro mil peças da coleção particular de Emanuel Araújo, artista plástico, curador e diretor do museu, o espaço é importante explicar a importância do negro na formação da sociedade brasileira e um ponto de partida para desenvolver projetos ligados à história africana e afro-brasileira.

Depois dessa exposição e de novas informações, o professor pode trabalhar o tema africano de uma forma dialogada e interativa, caracterizada por uma constante troca de experiências. Assim com todas essas informações e análise poderão fazer um proveito maior da visita ao museu tendo uma base para compreender melhor a matéria.

De acordo com os PCNs, Brasil, (1998, p. 33): Diante de uma obra de arte, o espectador pode realizar interpretações que tem tanto a dimensão subjetiva como a objetiva. Isso ocorre durante um processo, em que se relacionam as imagens da obra do artista e a experiência do apreciador.

Em sala, devem fazer um roteiro sobre os aspectos mais importantes do passeio, algumas perguntas podem ser formuladas para serem feitas para os guias, a fim de dar maior direção e riqueza às informações recebidas. Além disso, deve lembrar-se dos objetivos do projeto, o que querem descobrir, onde pretendem chegar com os conhecimentos da visita ao museu.

A cultura africana oferece elementos relacionados a todas as áreas do conhecimento. De acordo com Oliveira, (s/d) "Não podemos esperar mais para virar essa página na nossa história.", a África no plano de ensino, poderá ser uma contribuição para a superação do preconceito e da discriminação racial na escola.

Logo na chegada, os alunos vão se surpreender com uma instalação que reproduz o ambiente de um navio negreiro, o meio de transporte que representou a morte para muitos durante a travessia do Atlântico.

O museu Afro Brasil abre espaço para a divulgação da contribuição africana na formação do patrimônio, identidade e cultura brasileira. Lá ícones nacionais como o escritor Machado de Assis, Telas de pintores negros do século XIX, escultura e objetos de arte estão espalhados por três andares das mostras.

O espaço está dividido em seis espaços principais: África: diversidade e permanência; trabalho e escravidão Religiões Afro-brasileiras O sagrado e o profano História e memória e artes Plásticas: a mão afro-brasileira.

Diversidade e permanência - tratam da riqueza cultural artística e histórica dos povos africanos. Estão expostas máscaras e estatuetas de madeira, bronze e marfim e vestes bordadas em fio de ouro.

Trabalho e escravidão - são enfatizados os conhecimentos e as tecnologias trazidas pelos africanos escravizados, tanto no ambiente rural como no urbano. Além de pinturas e esculturas retratando parte destas contribuições o visitante poderá apreciar documentos e outros objetos ligados ao trabalho como máquinas de moer cana, formas para fabricar açúcar e ferramentas.

O sagrado e profano - estão representadas as festas populares como a Congada e o Maracatu, remetem ao período colonial e eram consideradas espaços de sociabilidade dos escravos. Estão expostos instrumentos musicais de origem africana, símbolos relacionados a antigos reinos do continente como máscaras, bandeiras e vestimentas.

História e Memória - Segmento onde estão expostos fotografias e documentos que se referem à história e memória de importantes personalidades negras que se destacaram em várias áreas do conhecimento e que exaltam a trajetória de escritores como Carolina Maria de Jesus autora do livro “Quarto de despejo”.

Artes Plásticas - Este espaço expõe obras de diferentes períodos da arte no Brasil, desde o Barroco e o Rococó, o século XIX e a arte acadêmica, bem como a arte popular, a Arte Moderna e a Contemporânea.

As religiões Afro-Brasileiras - Neste espaço as visões de mundo e mitologia são ressaltadas por meio de rica iconográfica, com destaque ao panteão de santos, orixás e outras entidades cultuadas no Brasil. Podem ser observadas as vestes de egungun e de orixás, instrumentos musicais, além de pinturas, gravuras, esculturas, instalações e fotografias dedicadas ao tema.

Além disso, tem visitas temáticas, no mês de março sobre as mulheres negras. A visita ao museu afro-Brasileiro contribui para uma conscientização da potencialidade estética, histórica, artística e cultural presente no continente africano.

A FOTOGRAFIA COMO MEDIADORA DE NOVOS OLHARES DO CONTINENTE AFRICANO

Um projeto de fotografia pode ser um instrumento de releitura, mediadora de novos olhares, ampliando as linguagens de interpretação e de registro da realidade do continente africano. Pode também auxiliar a melhorar as relações escolares proporcionando a conscientização da importância do respeito e da promoção da educação Inter/multicultural.

No projeto de fotografia o estudante explora, aplica, e interpreta informações e tem a oportunidade de ressignificar aquilo que viu no museu e estabelecer relações com os conhecimentos aprendidos na sala de aula, ampliando o seu universo de aprendizagem.

A fotografia em sala de aula pode trazer experiências reflexivas, no entanto, o uso desse recurso muitas vezes, passa muitas vezes despercebido no cotidiano escolar, ou é usado apenas para reforçar o que já foi ensinado durante uma aula.

Os usos das diversas linguagens podem auxiliar no processo de aprendizagem tornando-o mais prazeroso e participativo. Já que de acordo com Silva e Porto (2012, p. 64) *“O universo iconográfico que pode ser utilizado como recurso pedagógico é extremamente variado [...]”*.

Ao professor então, cabe à tarefa de planejar aulas em que a história da África seja trabalhada, utilizando a linguagem fotográfica para retratar diferentes realidades, momentos e contextos históricos.

Realizar atividades com os alunos em sala de aula, levando-os a entender que outras formas de linguagem, além da tradicional, também podem auxiliar a questionar e a desconstruir as formas ideológicas, entendidas aqui como a “legislação, o material didático, conteúdos, pressupostos teóricos dos professores e outros” (SILVA, 1984, p. 16).

Segundo John Berger (1972) crítico de arte, historiador e romancista, o olhar chega antes da palavra, ou seja, os seres humanos, antes de aprender a falar, comunicam-se pela visão. Assim, olhar é um ato de escolha. A percepção de qualquer imagem é afetada pelo que sabemos ou pelo que acreditamos. Com isso, pode-se entender que toda imagem incorpora uma forma de ver.

As fotografias criam verdades e realidades acerca dos lugares do mundo, participam na construção de nossa imaginação/realidade do mundo contemporâneo, interfere na forma como imaginamos o espaço geográfico. Para Sontag (2004, p. 33) *“a fotografia dá a entender que conhecemos o mundo, se o aceitamos tal como a câmera registra”*.

Na elaboração do projeto político-pedagógico, as orientações didáticas devem conter os objetivos e a problematização, selecionada de acordo com o diagnóstico inicial da turma: faixa etária, maturidade emocional e intelectual, além do conhecimento prévio que os alunos trazem.

A montagem coletiva de um grande painel de fotos sobre a visita ao museu deve conter momentos, rostos, incluindo os integrantes desse espaço e alunos professores, a fim de que todos sejam incluídos. Muitos alunos ao serem valorizados pela sua origem africana se interessarão pelo estudo do continente Africano.

A exposição do painel é importante para que os alunos vivenciem a necessidade de planejar, para organizar o evento e para comunicá-lo à comunidade. Assim, há boas oportunidades de produzir coletivamente cartazes, convites, cartas de solicitação do espaço etc.

O trabalho em grupo favorece o compartilhamento das descobertas, incentiva às reflexões e questionamentos com seus pares, a criação de vínculos, de companheirismo e de parceria, fortalecendo, com isso, uma nova maneira de aprender coletivamente.

Para finalizar essa montagem, os professores devem organizar com as crianças uma exposição dos trabalhos para mostrá-los aos familiares, outros alunos da escola, coordenadores e direção. Além dessas pessoas, a exposição deve também, envolver pessoas da comunidade que imigraram de diferentes continentes ou regiões do país, que podem contar sobre suas origens.

A fotografia possibilita enxergar o mundo através de uma lente, e olhar a própria história, o outro, e o mundo. Os retratos contam histórias quando o discurso falha, como forma de expressão dos indivíduos. Cada observador se atem a um aspecto da fotografia que lhe trazem emoções e lembranças.

Mas para servir a este propósito, a fotografia como instrumento de releitura, mediadora de novos olhares e utilizada como recurso pedagógico no contexto escolar, necessita da educação deste olhar, ensejando outras perspectivas para seu uso, ampliando as linguagens de interpretação e de registro da realidade que nos cerca.

As fotografias visam o conhecimento e crítica do indivíduo de seu território, e podem servir de fonte de identificação, análise e interpretação dos elementos que constituem os universos circundantes no qual o aluno está inserido.

A apropriação de noções e métodos próprios do conhecimento histórico pelo saber escolar, não quer fazer do aluno um “pequeno historiador”, mas desenvolver a capacidade de observar, extrair

informações e interpretar características de sua realidade, além de estabelecer algumas relações e confrontações entre informações atuais e as históricas, datando e localizando as suas ações e as de outras pessoas no tempo e no espaço, inclusive podendo relativizar questões específicas de seu momento histórico. (PCN, 1997, p. 40).

A fotografia permite a projeção e a associação das imagens, seja por um tema específico ou por um conjunto de imagens aleatórias, e auxilia a traçar um fio condutor para o tema proposto. Assim, é importante estabelecer estratégias de leituras que sejam importantes para os alunos, levando em consideração as experiências que eles já trazem de seu ambiente cultural, como também, a imaginação e a criatividade de cada um. Haja vista que, todos nós temos modos particulares de ver e perceber o mundo.

Segundo KOSSOY, (2002) por mais que uma fotografia tenha esse aspecto de reflexo preciso de um instante real, em geral, sempre existe, um interesse específico, uma intenção, tanto no registro quanto na interpretação da imagem. Uma fotografia vai muito além da intenção do fotógrafo, podendo gerar inesperadas interpretações do sujeito.

O autor cita ainda que as fotografias, *“por outro lado, apesar de sua aparente credibilidade, nela também ocorrem omissões intencionais, acréscimos e manipulações de toda ordem”*.

Ainda de acordo com Kossoy (2005, p.40). Quando apreciamos determinadas fotografias nos vemos, quase sem perceber mergulhando no seu conteúdo e imaginando a trama dos fatos e as circunstâncias que envolveram o assunto ou a própria representação (o documento fotográfico), no contexto em que foi produzido: trata-se de um exercício mental de reconstituição quase que intuitivo.

A pessoa observa mensagens visuais nos jornais, televisão, artes plásticas e no cotidiano. Atenta-se assim que a apreciação visual das mais distintas imagens instiga, mesmo que de maneira implícita, a atribuição de valores, *“de forma a dar subsídios para que possam produzir interpretações imagéticas da realidade”*. Porém é a mesma *“lógica usada no ensino tradicional, em que o aluno interpreta textos escritos e redige sua própria mensagem, de forma a condicionar suas concepções, percepções, criatividade e expressividade no texto imagético”*. (FABRICIO 2007, p.104).

O estudo das artes visuais contempla a imagem como fonte de informação e conhecimento. Mas, para a apropriação desses conhecimentos é preciso que haja interação entre o expectador e a imagem. Nesse caso, é preciso induzir o espectador a leitura, a debruçar-se sobre imagens e obras de arte, para que seja possível apreender o sentido dessas imagens.

Segundo Barbosa, (1998, p.44), a reflexão sobre a imagem é algo que tem lugar em muito poucas escolas, e isso resulta em consequências nefastas não só para a compreensão da obra de arte, mas também para uma apreciação crítica da televisão.

Mesmo tendo caráter instantâneo mediante uma situação vivida, a fotografia tem uma leitura própria do mundo. O fotógrafo, cada vez que clica (e eterniza) uma determinada situação, realiza uma série de escolhas, que influem diretamente sobre a maneira que podemos compreender a situação enquadrada pelas lentes.

Por isso, ao analisar uma foto em sala é importante que o professor dê o maior número de dados possíveis sobre quando e onde o fotógrafo decidiu fotografar, e os dados biográficos sobre quem tirou essa mesma foto.

Ainda de acordo com Barbosa, (2008, p.73) *“educar para a visualidade é preparar os educandos para processar leituras, ou seja, ler, interpretar, dar sentido a uma imagem ou obra de arte, agregando as informações extraídas dessa imagem à sua realidade. Na verdade, não conseguimos apreender o mundo tal qual ele é, construímos mediações, filtros, sistemas simbólicos para conhecer o nosso entorno e nos conhecer.”*

Portanto, fica claro que o modo de ver ou ler uma imagem está relacionado ao grau de compreensão do observador, logo, o processo de leitura dependerá de suas capacidades perceptivas. “Nesse sentido, o professor não ensina como ler, pois não há uma leitura como a mais correta, há atribuições de sentidos construídas pelo leitor em função das informações e dos seus interesses no momento”. (BARBOSA, 2008, p 81).

Segundo Schultze, (2001), a arte fotografia, com certeza é uma facilitadora do trabalho transdisciplinar; ela tem o papel de junção, de integração, de transversalidade em todos os espaços da educação, especialmente os de educação infantil, pois, ela está ligada a todas as áreas do conhecimento e à leitura de mundo.

Fotografar é um modo de questionar uma imagem. Auxilia tanto nas descrições do cidadão comum, quanto dos cientistas e pesquisadores nas descobertas científico-tecnológicas e se complementa em diversas formas de expressões artísticas. É também é uma maneira de ver o passado e uma forma de expressão, uma vez que possibilitará o "congelamento" de uma situação e seu espaço físico inserido na subjetividade de um realismo virtual.

Portanto é importante trazer pessoas as fotografias e depoimentos de pessoas que descendam das matrizes que compõem o povo brasileiro: africanas, indígenas, europeias, asiáticas etc. Como se trata de um projeto que valoriza a ancestralidade, é o momento de pessoas compartilharem suas histórias de vida, experiências e saberes com as crianças.

Esse é um momento importante para que os alunos vivenciem a necessidade de usar a escrita para organizar o evento e para comunicá-lo à comunidade. Fotos resultam ainda de pré-conceitos artísticos, estéticos e técnicos. Contudo, elas têm valor por favorecer o reconhecimento da realidade e ampliar a visão de mundo dos alunos demonstrando que existem muitas formas diferentes de enxergar a realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho demonstrou que para desconstruir as imagens negativas do continente Africano é necessário incluir a História e Cultura Afro-Brasileira nos sistemas de ensino de todo o país. O pouco-caso com a cultura africana se reflete na sala de aula. O segundo maior continente do planeta aparece em livros didáticos somente quando o tema é escravidão, deixando de citar que o povo africano faz parte da diversidade do povo Brasileiro e minimizando a importância dos afrodescendentes.

Ressaltou a importância de os professores trabalharem esse tema tão polêmico, incluindo novas metodologias como a visita em museus, no caso desse artigo, o museu Afro-Brasileiro, localizado no Ibirapuera.

A visita a este acervo amplia a visão do aluno sobre o continente africano e permite que ele desmistifique a imagem do negro como um ser sem cultura, sem valores e costumes.

Faz-se necessário criar situações didáticas variadas para possibilitar a oportunidade de o aluno conhecer a história da África, não do ponto de vista eurocêntrico, mas da cultura afro-brasileira e africana, valorizando a identidade, cultura, história e melhorando as relações étnico-raciais na escola.

Isso pressupõe um planejamento que contenha diferentes modalidades organizativas: projetos didáticos, atividades permanentes e sequências didáticas que incluam o tema africano.

Verifica-se que os alunos nunca tiveram a oportunidade de conhecer a diversidade cultural do Continente Africano ou possuem imagens que enfatizam os aspectos negativos. Associam a África com atraso, guerras tribais, selva, fome, calamidades naturais, doenças endêmicas, AIDS e possuem também falsas noções sobre a religiosidade e costumes. Percebe-se que estes estereótipos construídos, com relação à África e os africanos, são devidos a uma falta de visitas a museus para que possam ampliar a visão com relação à riqueza e o potencial da estética africana.

A maior parte da aprendizagem se processa por meio da visão. Assim, a prática de leitura de imagem no museu, permite aprender ver, ler, interpretar e contextualizar imagem contando com a mediação do professor.

É necessário romper com o sistema ainda convencional de ensino, para isso o docente precisa elaborar projetos e atividades, cujos objetivos e conteúdo, proporcionem igualdade de oportunidades, para a aprendizagem de todos os alunos, valorizando suas identidades, a diversidade das suas culturas e línguas.

Esta visão atualmente se apresenta de forma mais ampla, uma vez que o desenvolvimento da tecnologia avança vertiginosamente e a sua presença na escola torna-se mais frequente a cada dia, razão para desenvolver novas formas de ensinar e de aprender. Esta questão, no entanto, diz respeito à formação do professor e suas capacitações para priorizar a qualidade do trabalho educacional, a fim de repensarmos as práticas educacionais.

Conclui-se que a visita ao museu e a utilização da fotografia como registro das atividades se constituem como recursos didáticos que permitem acessar conteúdos simbólicos, promovem a reflexão da experiência vivida, ou de uma imagem e uma aprendizagem significativa do conteúdo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAÚJO, A. R. F. **Encruzilhadas do Olhar no ensino das Artes**. Porto Alegre. Ed. Mediação, 2007
- BERGER, J. **Modos de ver**. São Paulo, Martins Fontes, 1987.
- BARBOSA, A. M. (Org.). **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Editora Cortez4 ed., 2008.
- BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais. 2. Arte: Ensino de quinta a oitavas séries**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CARTER, K. **Fotografia ganhadora do prêmio Pulitzer**. Sudão, 1993.
- DUBOIS, P. **O Ato Fotográfico e outros ensaios**. Campinas: Papirus, 1984.
- FABRÍCIO, L. E. O. & CHIAPINOTTO, M. L. **A fotografia como instrumento de alfabetização e de comunicação visual**. In: Vidya, v. 24, nº 42.
- FELIZARDO, L. C. **O relógio de ver**. Porto Alegre: Gabinete de Fotografia/FUMPROARTE, 2000.
- KOSSOY, B. **Fotografia e História**. São Paulo: Ática, 1989.
- KOSSOY, B. **Fotografia e memória: reconstrução por meio da fotografia**. In: Samain, Etienne (org). **O Fotográfico**. 2ª edição. São Paulo: SENAC, 2005.
- PILLAR, A. D. (Org.). **A Educação do Olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Editora Mediação, 4 ed., 2006.
- PHILIPPINI, A. **Arteterapia: métodos, projetos e processos**. Rio de Janeiro: Wak, 2009.
- SILVA, M A. **Repensando a História**. São Paulo; Marco Zero, 1984.

Lourdes Aparecida Portela de Sá

Licenciatura e Bacharelado em Psicologia pela Universidade Paulista, UNIP. Licenciatura em Pedagogia pelo Instituto Singularidades. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo, PMSP.



A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LUCICLEIDE PEREIRA DOS SANTOS

RESUMO

Pensando no desenvolvimento pedagógico que rege a Educação Infantil, com base em documentos mais recentes como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), deve-se considerar fundamental as manifestações artísticas e culturais a fim de estudar e respeitar as diferenças étnicas, culturais, sociais, dentre tantas outras questões. Com relação ao uso da música, a sua utilização nesta etapa escolar contribui para criar possibilidades de reflexão das crianças em relação ao mundo que as cerca. Sendo assim, é de suma importância garantir o ensino de música, nesta etapa escolar, introduzindo a linguagem sonora ao seu cotidiano. O presente artigo teve como objetivo discutir sobre a musicalização e suas contribuições em relação ao desenvolvimento infantil. A metodologia utilizada foi de revisão bibliográfica com a contribuição de diferentes autores sobre o tema. Os resultados encontrados demonstraram que a utilização da música é de suma importância para desenvolver o processo sociocognitivo, contribuindo também para outras aprendizagens socioculturais.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular; Desenvolvimento; Educação Infantil; Musicalização.

INTRODUÇÃO

A música contribui para contar a história do ser humano, já que se encontra presente em todos os acontecimentos da sociedade.

Pensando no universo musical, as crianças geralmente conhecem desde pequenas, até mesmo durante a gestação, quando as mães possuem o hábito de cantar ou ouvir músicas neste período. Essa relação ocorre de forma prematura, já contribuindo para o desenvolvimento de processos cognitivos, linguísticos e motores.

A música é estruturada a partir de signos sonoros que levam em consideração tempo e espaço. O planejamento voltado para a Educação Infantil deve levar em consideração princípios básicos voltados para as diversificadas manifestações culturais e artísticas considerando-se a heterogeneidade cultural, étnica, social, dentre outras questões.

A Educação Infantil é extremamente importante para o desenvolvimento infantil, e para que isso ocorra é necessário que a escola consiga manter uma interação com os pais e/ou responsáveis a fim de compreender valores e significados e trazê-los para conhecer as

práticas pedagógicas e espaços disponíveis adaptados para que as crianças em fase inicial de escolarização possam ter contato com a aprendizagem e desenvolver confiança.

Focar no ensino de música envolve estudo, reflexão e prática na diversidade. Ela deve ser trabalhada de forma interdisciplinar, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo das crianças. Assim, a música pode ser criada durante uma brincadeira com diferentes sons a fim de transformar o ambiente. Assim, no caso das escolas é preciso ressaltar que muitos professores não conseguem compreender a importância da utilização de músicas ao ensinar conteúdos.

Ou seja, muitas experiências que envolvem música acabam sendo reduzidas a organização de atividades relacionadas ao intervalo, perdendo o aspecto disciplinar.

Justifica-se assim, o presente artigo no sentido de discutir sobre as contribuições da música para o aprendizado dos estudantes, a partir da construção da identidade e reconhecendo o ambiente a sua volta, a partir dos diferentes sons e suas particularidades, através das brincadeiras, objetos, dentre outros instrumentos.

MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A música está presente no cotidiano humano, nos costumes e tradições de diferentes culturas. A música contribui para contar a própria história do ser humano, marcando acontecimentos importantes, como no caso do Brasil, que na época da Ditadura, a censura era rígida com relação às músicas, uma vez que envolviam questões políticas (MARIANO, 2015, p.XX).

Para as crianças, o contato com os sons a partir da barriga da mãe ou no momento em que nascem, contribui logo cedo para desenvolver o mundo da linguagem. Essa relação contribui para desenvolver processos cognitivos, motores e linguísticos (SIMIONATO e TOURINHO, 2007, p.XX).

Considerando-se o papel social do adulto, é preciso intermediar o diálogo entre criança e mundo a fim de possibilitar a compreensão e a transformação do conhecimento: “A teoria do conhecimento de Paulo Freire reconhece que o ato de conhecer e de pensar está diretamente ligado à relação com o outro. O conhecimento precisa de expressão e de comunicação. Não é um ato solitário” (GADOTTI, 2005, p.11).

Desta forma, a música deve proporcionar às crianças a escuta a fim de diferenciar os sons. Tuleski e Eidt (2016), discutem que as funções psicológicas superiores se desenvolvem a partir de dois fenômenos: as transformações psíquicas que resultam no desenvolvimento da fala e escrita; e o desenvolvimento das funções relacionadas à memória, concentração e inteligência conceitual.

Assim, a música incentiva o desenvolvimento cerebral. Culturalmente, isso já ocorre a partir da convivência em família, quando se tem o hábito de cantar com os bebês, resultando desde cedo o aprendizado musical, da afetividade, da socialização e na sequência a aquisição da linguagem (ILARI, 2003, p.XX).

No caso do Brasil, a obrigatoriedade do ensino de música ocorreu a partir da Lei nº 11.769/2008, na Educação Básica com a alteração do Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), com relação às práticas artísticas como a música:

Art. 1º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido dos seguintes §§:” Art. 26 [...] § 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º. § 7º O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área.” (NR) Art. 2º Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas no art. 1º. Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação (BRASIL, 2008, s/p.).

Documentos mais antigos também orientam a Educação Infantil como:

(...) a primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (GOBBI, 2010, p.12).

No caso da música é preciso estudar a prática, a reflexão e a diversidade, havendo a necessidade de constar também no Projeto Político Pedagógico (P.P.P.). Em 2017, outra mudança importante ocorreu devido a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento criado com o intuito de trazer a equidade da aprendizagem para os estudantes:

A música é a expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio da cultura. A ampliação e a produção dos conhecimentos musicais passam pela percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical dos alunos. Esse processo lhes possibilita vivenciar a música inter-relacionada à diversidade e desenvolver saberes musicais fundamentais para a sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade (BRASIL, 2016, p. 154).

As indicações da BNCC para esta etapa escolar em especial, traz a ampliação do tempo destinado às experiências, a Arte e suas linguagens, caracterizando a música como elemento obrigatório (BRASIL, 2019).

Outros documentos norteadores da Educação Infantil trazem a linguagem musical como objeto de estudo, desenvolvendo atividades diferenciadas como movimento corporal, escuta de sons e músicas, construção de instrumentos musicais, dentre outras:

[...] Para ajudar a pensarem por si mesmas, a caminharem em direção a tornarem-se independentes, desembaraçadas, autossuficientes, devemos perguntar a nós mesmos: [...] – Estou sendo para as crianças um modelo de pessoa que questiona constantemente, que

sempre está buscando respostas mais apropriadas, que está mais interessada no diálogo e na descoberta do que na memorização dos fatos? [...] (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, apud DANIEL, 2000, p.740).

Através da música, as crianças aprendem a se expressar e desenvolver suas potencialidades, sempre respeitando a diversidade. A música ainda promove o desenvolvimento cognitivo e educacional das crianças (MARIANO, 2015, p.XX).

No caso da Educação Infantil é preciso trabalhar com diferentes gêneros musicais, trazendo elementos de outras culturas considerando os conhecimentos prévios das crianças provenientes de seu contexto familiar, social e cultural.

A ideia principal não é trazer músicas já prontas, mas, fazer desse momento aprendizagem, a partir de descobertas e construções sonoras, podendo-se inventar as próprias canções. Objetos podem ser transformados em instrumentos musicais, enriquecendo o repertório musical como atividades diferenciadas (GOBBI, 2010, p.XX).

Sonorizar as histórias, desenvolver a escuta, a percepção de sons e ruídos, devem acontecer na Educação Infantil desenvolvendo as crianças com base em diferentes estratégias e linguagens.

Há profissionais que infelizmente compreendem algumas canções infantis como sem importância e percebendo-as como ruídos, o que contraria as regras do silêncio. A música é indispensável enquanto cultura e contato com o folclore brasileiro (GOBBI, 2010, p.XX).

Brito (2003), relata que as crianças quando escutam música vivenciam aquele dado momento de aprendizagem. Quando o estudante começa a ter contato com a música, aprimoram determinadas habilidades, diferenciando o ouvir, os diferentes tipos de sons e as diferenças culturais existentes.

Quanto a BNCC, as escolas devem encontrar alternativas a fim para que o ensino de música se concretize ao longo da Educação Básica:

(...) a primeira, a médio e longo prazo, está relacionada à atuação de um profissional com formação específica em música ... Já a segunda alternativa, que pode ser concretizada de forma mais imediata, diz respeito ao oferecimento de cursos de formação musical direcionados aos professores das escolas de educação básica (...) dar a esses profissionais condições necessárias para trabalharem com conteúdos musicais de forma adequada para o desenvolvimento da sensibilidade e da percepção dos alunos (QUEIROZ e MARINHO, 2006, p. 74).

É preciso estar atento à forma como bebês e crianças se expressam musicalmente em cada período. Na Educação Infantil é comum trabalhar com músicas que apresentam valores morais simultaneamente com refrãos que sugerem dados comportamentos, entendendo a música apenas como música, sem considerar som e melodia, o que se torna um erro.

O professor, portanto, deve oferecer momentos de descoberta e construção sonora. Objetos podem ser transformados em instrumentos musicais, enriquecendo o repertório musical através de atividades diferenciadas junto às crianças.

CONTRIBUIÇÕES DA MÚSICA PARA O DESENVOLVIMENTO CORPORAL INFANTIL

Entre as diferentes questões a serem desenvolvidas junto aos estudantes nesta etapa escolar, destaca-se o desenvolvimento corporal das crianças que podem ocorrer através da música:

A linguagem musical deve estar presente nas atividades [...] de expressão física, através de exercícios ginásticos, rítmicos, jogos, brinquedos e roda cantadas, em que se desenvolve na criança a linguagem corporal, numa organização temporal, espacial e energética. A criança comunica-se principalmente através do corpo e, cantando, ela é ela mesma, ela é seu próprio instrumento (ROSA, 1990, s/p.).

O estudo da música, deve envolver além de questões culturais, o desenvolvimento cognitivo a fim de contribuir para a aprendizagem da linguagem corporal:

Manifestar-se através de diferentes linguagens, o que significa permitir e reconhecer que a oralidade, a escrita, o desenho, a dramatização, a música, o toque, a dança, a brincadeira, o jogo, os ritmos, as inúmeras formas de movimentos corporais, são todos eles expressões das crianças, que não podem ficar limitadas a um segundo plano (SAYÃO, 2002, p. 61).

Ainda, o trabalho de musicalização junto às crianças, contribui para que elas adquiram noções de esquema corporal. A música envolve diferentes questões culturais e pode ser utilizada como determinante para diferentes tipos de desenvolvimento: linguísticos, psicomotores e afetivos.

O ensino de música na etapa da Educação Infantil é preciso considerar que a criança começa a falar antes de ler e escrever, sendo importante para que ela desenvolva a linguagem musical de acordo com as necessidades da infância (ORFF, 1982 Apud CAMARGO, 1994, p.XX).

A linguagem corporal é vista como um fator importante para desenvolver diferentes competências e habilidades fazendo com que o professor possa explorar esse eixo temático a fim de desenvolver a expressão corporal.

Ayoub (2001), relata a necessidade do professor repensar no currículo infantil, tomando como ponto de partida a criança, suas necessidades e especificidades, além de práticas pedagógicas que contemplem diferentes formas de expressão e linguagem.

Garanhani e Moro (2010), defendem que a autonomia deve ser desenvolvida através dos movimentos corporais, o que ajudará na construção da identidade corporal da criança. O processo ocorre durante o processo de socialização. As crianças se apropriam de elementos culturais que se traduzem em conhecimentos, atitudes, valores e práticas.

A criança tem a possibilidade de se expressar e movimentar corporalmente na escola. Desta forma, o ambiente contribui para sistematizar e ampliar conhecimentos, considerando características e necessidades nas quais a educação corporal representa para as mesmas.

A integração desses eixos ocorre através do brincar, pois, é a partir das brincadeiras que a criança experimenta, explora e compreende os significados culturais presentes em seu meio, o que resultará em aprendizagem.

Há a necessidade de considerar a infância como uma fase que resgata o ser histórico e social, em que as aprendizagens ocorrem das interações entre a criança e o mundo ao seu redor. Independentemente das orientações didáticas é preciso priorizar a utilização da música que envolva reconhecimento do próprio corpo e do corpo do outro:

O movimento, o brinquedo, os jogos tradicionais da cultura popular preenchem de alguma forma determinadas lacunas na rotina das salas de aula. Em algumas escolas podemos encontrar as músicas coreografadas no início dos trabalhos, o momento do parque livre ou dirigido, os caminhos com jogos ou materiais lúdicos (MATTOS E NEIRA, 2003, p.176).

A musicalização deve acontecer a partir das brincadeiras, do uso de canções variadas, da utilização de gestos e expressões corporais, onde o professor pode despertar a curiosidade e utilizar a música para o aprendizado.

Assim, a música se faz presente em todas as culturas e pode ser utilizada como fator determinante para o desenvolvimento linguístico, psicomotor e afetivo. A escola neste caso, precisa sistematizar e ampliar esses conhecimentos, considerando as características e necessidades que a educação corporal e a educação em música representam:

O importante é começar a trabalhar a linguagem musical com improvisação, exploração corporal, manipulando, classificando, registrando, identificando, escutando sons e música, enfim, produzir e pensar música. Por meio da música o aluno pode se expressar, sendo assim, não deve ser vista como passatempo, ou ser trabalhada de maneira descontextualizada. O professor deve explorar o que ela tem de melhor a oferecer, como sua poesia, sua melodia, seu encanto. Deve haver uma conciliação entre prazeres que a música proporciona e sua importância como forma de expressão e, também, como algo que critica e transforma a realidade (MENDES, 2009, p. 39-40).

Os movimentos corporais são extremamente importantes para o desenvolvimento físico-motor infantil, passando a constituir uma linguagem desenvolvida no processo histórico-cultural no qual a criança apresenta progressos no desenvolvimento da linguagem oral, na representação verbal e não verbal, aperfeiçoando os movimentos corporais para a expressividade da criança (GALVÃO e WALLON, 1995, p.XX).

Ou seja, os movimentos adquiridos nesta fase são fundamentais para que a criança manipule e descubra o mundo à sua volta, melhorando com o auxílio da música.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ensinar música atualmente é essencial para o aprendizado dos estudantes. Para isso, é preciso entender como as Políticas Públicas e os documentos norteadores da Educação Básica compreendem o ensino da mesma nas escolas, levando-se em consideração o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil, para refletir as tendências da área como um todo a fim de entender seus desdobramentos.

A BNCC como documento orientador serviu para contribuir e colocar em pauta a questão da musicalidade que deve estar presente desde a Educação Infantil.

As metodologias de ensino para a música permeiam os diferentes conceitos da arte como a expressão, a linguagem e a cultura, a fim de que o estudante compreenda o processo com um todo.

Em particular, os professores devem garantir momentos que atraiam os estudantes em todas as fases de seu desenvolvimento, permitindo perspectivas criativas, reais e construtivas, sempre com foco no desenvolvimento pedagógico dos mesmos.

O currículo deve ser pensado através do desenvolvimento de atividades que considerem o desenvolvimento da criatividade, estimulem a imaginação, a criação, a sonoridade, além de ampliar seu repertório cultural, desenvolvendo diversas habilidades e competências, contribuindo assim para a socialização.

Assim, a presença da música na Educação Infantil visa estimular o crescimento global da criança, inclusive integrando sua individualidade, contexto cultural e étnico, entendendo a criança como um ser único que possui qualidades especiais e interage com outros indivíduos.

Musicalização e outras formas de arte formam uma base sólida para esta etapa escolar. Para que o trabalho com a música seja prático é preciso pensar em ferramentas e práticas que trabalhem com a diversidade e o contexto da criança, explorando suas potencialidades.

Porém, nem sempre isso é possível. Como problemática tem-se que muitos professores não entendem a importância das aulas de música, classificando algumas músicas ouvidas pelas crianças como canções sem importância e até mesmo músicas e sons produzidos por elas, considerados sons que contrariariam as regras do silêncio.

O ensino de musicalidade engloba a formação do sujeito musical, a partir da constituição da linguagem da música. O uso da música muda a criança em termos de percepção, formas de agir e pensar, em termos cognitivos e subjetivos.

Isso significa que a música na Educação infantil apoia o trabalho pedagógico e a aprendizagem trazendo a oportunidade para os docentes trabalharem diversidade na sala de aula e desenvolver diferentes habilidades nas crianças.

Assim, a escola precisa propiciar momentos e meios para a construção do conhecimento a fim de promover o desenvolvimento do educando de forma global, especialmente na Educação Infantil, onde se tem a finalidade de desenvolver integralmente a criança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AYUOB, E. Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, vol. 4, n. 4, p. 53-60, 2001.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2019. Disponível em: <. Acesso em: 12 dez. 2022.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar**. Ministério da Educação. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/maio-2016-pdf/40791-bncc-proposta-preliminar-segunda-versao-pdf/file>. Acesso em: 12 dez. 2022.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 11.769** de 18 de agosto de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm. Acesso em: 12 dez. 2022.
- CAMARGO, M.L.M. de. **Música/movimento:um universo em duas dimensões**. Belo Horizonte: Vila Rica, 1994.
- DANIEL, M. **A Filosofia e as Crianças**. São Paulo: Nova Alexandria, 2000.
- GALVÃO, I.; WALLON, H. **Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1995.
- GARANHANI, M.C.; MORO, V.L. A escolarização do corpo infantil: uma compreensão do discurso pedagógico a partir do século XVIII. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 16, p.109-119, 2010.
- GOBBI, M. **Múltiplas linguagens de meninos e meninas e a Educação Infantil**. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais, Belo Horizonte, novembro de 2010.
- ILARI, B. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. **Revista da Abem**, 2003, 9, 7-16. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/495b/19b4c8892f11bfeec193c8ffa46f22a5fcaf.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2022.
- MARIANO, F.L.R. **Música no berçário: formação de professores e a teoria da aprendizagem musical de Edwin Gordon**. São Paulo: Universidade de São Paulo / Faculdade de Educação, 2015.
- MATTOS, M.G.; NEIRA, M.G. O papel do movimento na Educação Infantil. IN NICOLAU, Marieta Lúcia Machado e DIAS, Marina Célia Moraes (org.) **Oficinas de Sonho e Realidade na Formação do Educador da Infância**. Campinas, SP: Papirus, 2003.
- MENDES, J.M. **A música vai à escola: diferentes olhares dos professores do 1º ao 5º ano do município de Içara/SC sobre o ensino de música nas aulas de arte**. 2009. 63 f. TCC (Licenciatura em Artes Visuais) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2009.
- ROSA, N.S.S. **Educação musical para a pré-escola**. São Paulo: Ática, 1990.
- SAYÃO, D.T. A construção de identidades e papéis de gênero na infância: articulando temas para pensar o trabalho pedagógico da Educação Física na Educação Infantil. **Revista Pensar a Prática: Educação Física e infância**, Goiânia, v. 5, p. 1-14, jul./jun. 2001/2002.
- SIMIONATO, L.C.; TOURINHO, C. Contribuição do aprendizado de canções no desenvolvimento da linguagem verbal. In **ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS**. 2007. Anais do 3º Simpósio de Cognição e Artes Musicais. Bahia UFBH 2007 p. 371-377.
- TULESKI, S.G., EIDT, N.M. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. In Martins, L. M., Abrantes, A. A., & Facci, M. G (Org.), **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice** (pp.35-62). Campinas, SP, 2016: Autores Associados.

Lucicleide Pereira dos Santos

Cursando Artes Visuais pela Universidade Italo Brasileiro, UNITALO. Formada no Magistério pelo Colégio Antônio Carlos Magalhães, ACM, BA. Pedagogia Plena pela Universidade Bandeirantes de São Paulo, UNIBAN, SP. Pós Graduada em Educação Inclusiva pela Universidade XV de Agosto. Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo, PMSP.

ÉTICA, MORAL, FILOSOFIA E PSICOLOGIA NA EDUCAÇÃO E O PROFESSOR COMO AGENTE TRANSFORMADOR

MARIA ELISABETE RODRIGUES DE BRITTO

RESUMO

O presente artigo trata da importância que o professor assume na Educação ao abordar em suas aulas, independente da área de atuação, a Ética, a Moral, a Filosofia e a Psicologia, visando à formação de alunos mais críticos e conscientes de seus direitos e deveres, possibilitando à maximização de seus conhecimentos e a efetiva participação na sociedade, atuando de modo mais ativo nas questões que envolvem a comunidade em que vivem.

Palavras-chave: Conhecimento; Desenvolvimento; Filosofia; Mudanças; Reflexões.

INTRODUÇÃO

Muito se tem discutido sobre a educação do século XXI em nosso país, sobre a necessidade urgente de torná-la alvo de excelência e competitividade, neste mundo globalizado. Esta preocupação, gradativamente maior, principalmente nos meios acadêmicos, ocorre, principalmente, face aos fatos políticos, econômicos e sociais, largamente divulgados pela mídia mundial e a certeza de que o Brasil é um celeiro de mentes competentes e brilhantes.

O Brasil é um país emergente, industrializado, possui vasta cultura agropecuária, além de possuir uma diversidade de recursos naturais invejável. Não obstante a isto, em relação às grandes potências mundiais, possui uma explícita defasagem tecnológica, sendo que há tímida elaboração de novas técnicas, sendo mais comum a reprodução daquelas já existentes, face ao despreparo de profissionais e o pouco investimento na educação de excelência, o que agrava a já existente desigualdade social.

A nação brasileira, embora timidamente, está percebendo a importância que a educação de qualidade assume na vida do indivíduo e no desenvolvimento de uma sociedade, que, segundo Ely Chinoy é o *"grupo dentro dos quais os homens vivem uma vida comum, total que uma organização limitada a um propósito ou a propósitos específicos."* (in SOCIEDADE – Uma introdução à Sociologia).

Assim, as mídias em geral, profissionais do terceiro setor e vários grupos, entre muitos acadêmicos, estão se organizando, por possuírem objetivos similares, visando à melhoria da qualidade de ensino.

Não é uma tarefa fácil, mas a razão é única, permitir que o país, celeiro de talentos, nas diversas áreas, tenha a possibilidade de se desenvolver visando ao efetivo progresso e a total independência do Brasil, que tem como premissa maior, em sua carta magna, a dignidade humana. E para que esta premissa ocorra, essencial é que todos tenham a palavra e saibam usá-la e este elemento fundamental perpassa pela educação de qualidade: “alfabetizar é conscientizar”, conforme preceitua Paulo freire em seu texto *Pedagogia do Oprimido*.

“Não há absolutamente inculto”¹. Todavia, as potencialidades de um indivíduo só se desenvolvem no decorrer de seu convívio no meio social em que está inserido. Assim, para que esse convívio social seja o mais salutar possível, existem as instituições que corroboram para que este desenvolvimento torne-se eficiente, quais sejam: a família, a igreja e escola.

2. - A ÉTICA, A MORAL E A FILOSOFIA.

2.1 - As Instituições Sociais

À medida que o indivíduo cresce, passa a entender melhor o mundo em que vive e percebe que em todos os grupos de que participa existem certas regras importantes que devem ser seguidas e padrões de comportamento que a sociedade entende como corretas e fundamentais. Estas instituições são todas as estruturas ou formas de organização estáveis como a Família, a Igreja e a Escola; que se baseiam em regras e procedimentos que adotam uma padronização. São socialmente reconhecidas e aceitas pela sociedade e servem de parâmetro para o indivíduo, na assimilação, entendimento e aplicação de conceitos e princípios.

2.1.1 - Família

Segundo a Declaração dos Direitos Universais do Homem, a “Família é o núcleo natural e fundamental da sociedade e tem direito da proteção da sociedade e do Estado. Assim, o Estado protege a Família, posto que é ela a base de nossa sociedade, regulando o seu reconhecimento, manutenção, desenvolvimento e eventual dissolução. Segundo Jean Jacques Rousseau *“A família é, pois, se se quiser, o primeiro modelo das sociedades políticas; o chefe é a imagem do pai, o povo é a dos filhos, e tendo nascido todos igualmente livres, não alienam a sua liberdade senão em proveito da própria utilidade.”*²

Deste modo, os pais determinam regras aos filhos, não necessariamente as mais adequadas, todavia as mais convenientes, em conformidade com seus hábitos e costumes, característicos do grupo social em que estão inseridos. Igualmente, as Constituições da República do Brasil já seguem esta linha de pensamento: “A família é constituída pelo casamento e terá direito à proteção dos Poderes Públicos” (Emenda Constitucional nº. 1, de 1969, art.175); “A família, baseada sociedade, tem proteção do Estado” (Constituição de 1988, art. 226).

Nos últimos anos, a família nuclear, aquela conhecida tradicionalmente, compreendendo pai, mãe e filhos; está diminuindo gradativamente, principalmente face às mudanças vividas pela sociedade e aos novos tipos de relações que vem sendo estabelecidas.

¹ In *Pedagogia do Oprimido*

² ROUSSEAU-Jean Jacques

Por outro lado, o número de lares em que os filhos convivem com apenas um dos genitores aumentou consideravelmente, principalmente em função de separações, divórcios e/ou afins.

É importante ressaltar que o avanço científico e os próprios rumos da política e da economia interferem nesta mutação, posto que o próprio controle de natalidade contribua, de forma significativa, para a redução de famílias, face à diminuição da taxa de fecundidade. Não se pode desprezar, ainda, as relações homoafetivas, já aceitas pela sociedade e muitas delas reguladas por meio de contrato.

A Família, como instituição, primeiro núcleo político que vive o indivíduo, apresenta-se, ainda, como “mosaico”, uma multiplicidade, caracterizada por pessoas que partilham convivência em comum, de forma primária, padrastos ou madrastas, com filhos de uniões anteriores, convivendo com filhos do novo parceiro e os filhos de ambos.

2.1.2 - Igreja

As religiões são importantes manifestações sociais que atuam na organização social. Suas origens também se remetem às primeiras comunidades humanas, nos quais, por meio de rituais e expressões, os homens daquela época procuravam manifestar culto a uma ou mais divindades.

A Igreja assume importante papel de socialização e formação de princípios, posto que membros que congregam as mesmas crenças e dogmas religiosos se unem com o fito de efetuarem rituais e manifestarem reverência ao que acreditam e assim efetuam atos assistenciais e procuram propagar as virtudes, ações que contrapõem aos pecados; atos que a coletividade entende como desvios de comportamento aos propósitos pacíficos e salutares da sociedade. Vivemos num estado laico e isto precisa ser respeitado, para que as pessoas possam seguir seus dogmas e crenças de forma livre, sem perseguições.

2.1.3 - Escola,

Foco deste artigo, assume papel relevante, posto que além de ser um agente de socialização, funciona como elemento de transformação e, em muitos casos, de seleção, dentro de uma sociedade. A este padrão de comportamento esperado ou exigido de pessoas que ocupam uma posição socialmente aceita costumamos chamar “status”.

Na obra “O Conto de Escola”, Machado de Assis, no século XIX, já arguia sobre as questões que permeiam o ambiente escolar. A personagem protagonista Escobar, após ser denunciado por um colega da classe, por explicar a matéria, em troca de uma moeda, sofre a humilhação de receber palmatórias, sente a sede de vingança e, por fim, chega à conclusão de que a escola lhe ensinou as duas primeiras lições: a da delação e da corrupção.

Não muito diferente é a personagem protagonista Sérgio, da obra o Ateneu, de Raul Pompeia, que passa por vários apuros e vivencia situações de crueldade e imoralidades dentro do ambiente escolar. Questões já previstas pelo próprio pai que o advertira no início: *“Vais encontrar o mundo. Coragem para a luta.”*

Ainda, Albert Einstein, em sua obra: “Como vejo o Mundo” afirma *“mas o bom senso dos homens é sistematicamente corrompido. E os culpados são: a escola, imprensa, mundo dos negócios, mundo político.”*

Ora, se o objetivo da Escola é, em qualquer nível educacional, a aprendizagem, por que ela é vista como uma instituição que deturpa os princípios dos indivíduos, ensinados pela família e assimilados na Igreja?

2.1.4 – A necessidade dos estudos da Ética, Moral e Filosofia desde a Educação Básica

Por que a instituição escola é vista, por textos consagrados da literatura e por grandes pensadores como um local em que a moral e a ética inexistem?

É esta a reflexão que o profissional que atua no magistério deve fazer, em todos os níveis, haja vista que a escola é um local em que os valores e propósitos de uma sociedade deveriam ser a tônica da aprendizagem e não o contrário. Destarte, o professor, em todos os níveis de aprendizagem, precisa ter ciência que a formação continuada se faz imperativa e que as relações devem ser estabelecidas, com base na Ética e na Moral, inclusive os métodos e o modo de avaliação. Indiscutivelmente, este profissional é referência para os alunos e justamente por isto as suas atitudes devem ser similares ao discurso.

O docente, ao longo de sua jornada, assume importância ímpar, haja vista que ele intervém diretamente na formação de alunos, que estão sob sua responsabilidade, e justamente por isto as questões ligadas à Ética e à Moral devem ser arduamente vivenciadas e discutidas, no grupo social, visando ao preparo de cidadãos atuantes e críticos por excelência, unidos pelo bem comum de uma sociedade.

Preliminarmente, fundamental é que sejam distinguidas, afinal há uma confusão generalizada sobre as mesmas. Entende-se como Moral o conjunto de valores e noções de que uma sociedade apresenta e entende como certo ou errado, permitido ou proibido. A Ética, por sua vez, pode ser entendida como o estudo do que é bom ou mau e tem como cerne, a busca de justificativas para as regras propostas pela Moral e pelo Direito. A Ética relaciona-se com a reflexão sobre a ação humana, face às regras estabelecidas e/ou convencionadas.

Os profissionais que atuam na Educação deveriam ter o foco na abordagem do estudo da Moral e a Ética, pois muitas crianças e jovens, que seguirão suas carreiras como arquitetos, advogados, engenheiros, médicos e tantos outros profissionais, cometerão atos, que, direta ou indiretamente, mexerão com a vida de centenas de pessoas e acarretarão reflexos consideráveis (positivos ou negativos) na sociedade em que estejam inseridos.

Justamente por isto o discurso em sala de aula deve ir ao encontro de suas atitudes, assim, sem se valer de censura ou julgamentos, a sua conduta deve ser condizente e homogênea com suas palavras, posto que é um ponto de referência de alunos em busca de um sonho a ser realizado. Por isto, ao profissional é essencial uma busca constante de conhecimento, de reflexão e desenvolvimento consciente de sua prática educativa, com respeito, principalmente, à diversidade e a adoção da equidade, para se alcançar a igualdade, visando à transparência e alcance efetivo de seus trabalhos.

Agindo de forma ética, o professor não deve avaliar seus alunos como um TODO, mas a avaliação deve ser feita de modo individual, de modo ético e maneira construtiva, visando a levar o educando à formação plena, instigando-o sempre à necessidade da pesquisa, como meio de favorecer o seu aprendizado e maximizar a sua consciência crítica.

Assim, partindo da citação de Descartes, grande filósofo: “Penso, logo existo”, cabe ao professor, em todos os níveis de formação, instigar o pensamento filosófico, uma vez que a filosofia está presente no cotidiano das pessoas, embora não percebam e ela não se restringe a atividade de pensadores, afinal todos os seres, a partir do instante em que se questionam sobre o universo e/ou a existência estão se valendo de sua intelectualidade e exercendo o pensamento filosófico.

Segundo Platão: “Questionar é o atributo de um filósofo, porque não há outro início para a filosofia, além desse.” Mas, para a filosofia, as respostas alcançadas são menos determinantes que o processo de busca destas mesmas respostas.

Deste modo, a Filosofia se torna essencial em todas as aulas; momento em que o professor, por exemplo, encoraja os seus alunos a discordar, a criticar e a expor suas ideias, provocando-os efetivamente e esta provocação é necessária, assim como a inquietação, posto que tem o fito de alcançar novas visões e refinar ideias e é por meio da investigação, do debate e da discussão, inclusive do desacordo, que se originam grandes pensamentos, brilhantes conclusões e descobertas.

A partir do exercício e desenvolvimento do pensamento filosófico que o indivíduo deixa de ser mero expectador e passa a se engajar ativamente nos problemas do cotidiano e o professor, por sua vez, deixa de ser mero transmissor de uma ideia e/ou pensamento e passa a atuar como agente que possibilita a construção e a solidificação do conhecimento transformador.

Mas para que este pensamento filosófico ocorra de modo satisfatório, fundamental é que ocorram o diálogo e a discussão do pensamento. E isto só é possível quando inexistem a descrença e a autossuficiência, posto que estas são incompatíveis com qualquer diálogo. Ao adotar postura menos arrogante e mais acessível, o docente permitirá que o aluno se sinta mais confortável e disposto a debater, inclusive contrapondo-se com novos argumentos, possibilitando diversificadas visões sobre o mesmo tema, engajando-se efetivamente no próprio processo de aprendizagem.

2.2 - O docente na Educação Básica

O profissional que atua na educação deve adotar mecanismos que possam instigar o educando à pesquisa contínua, à valorização do conhecimento, a conhecer e a discutir as questões que envolvem a coletividade, a se preocupar efetivamente com os direitos sociais e a entender a justiça como valor supremo, levando-o a refletir de que modo empregará o conhecimento adquirido a favor da sociedade. Também cabe ao profissional docente o estímulo à criação cultural e ao desenvolvimento dos pensamentos científico e reflexivo.

Para que o professor desenvolva um bom trabalho, que se reflita em profissionais bem preparados e engajados com o meio em que vivem, fundamental é que preencha alguns requisitos fundamentais, como: os legais, os pessoais e os técnicos.

Entre os requisitos legais, destacam-se os certificados e diplomas de pós-graduação em “latu sensu” e “strictu sensu”. No que tange aos requisitos pessoais, além do conteúdo que ensinará, torna-se imperativo que o professor da educação possua conhecimentos gerais, para que a interação entre os diversos temas que envolvem a economia, a sociedade e a

política da sociedade se façam presentes e o pensamento filosófico reflexivo seja a tônica dos trabalhos desenvolvidos, independente de sua área de atuação.

É fundamental que o professor que se sinta motivado e saiba fazer a ligação entre o ideal e o real, que tenha as habilidades técnicas que norteiam a profissão, desde o planejamento das aulas, a diversificação de métodos de aprendizagem, além dos conhecimentos sobre as normas e diretrizes orientadoras da parte estática e da dinâmica da política de ensino e da unidade educacional em que leciona. Também é fundamental o requente uso de novas tecnologias até a real e efetiva preocupação com as técnicas de avaliação.

Assim, o professor deve ter o domínio da tecnologia educacional, ou seja, o docente deve diversificar as metodologias, valendo-se todos os instrumentos tecnológicos disponíveis, visando a maior alcance dos trabalhos desenvolvidos e apoiar-se em dados apresentados por outras ciências que estudam o comportamento humano, que envolvem fatores econômicos, sociológicos, antropológicos, biológicos e psicológicos. Estas ciências possibilitam ao docente entender certas posturas e hábitos, adotando as ações pertinentes e permitindo maior socialização com a turma, facilitando deveras o processo de ensino.

Conhecer alguns conceitos de Psicologia, que é o estudo da mente e do comportamento humano, também se torna instigante, uma vez que vários dados, análises e estatísticas efetuadas por esta ciência, permite ao educador apresentar visões distintas, face a uma problemática apresentada, com variantes comportamentais, possibilitando simulações, vivências, estudo de caso e afins; enriquecendo suas aulas de modo consistente e engajado com os propósitos de uma sociedade mais justa e equilibrada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após esta breve compilação de ideias e pensamentos, faz-se explícita a relevância do professor na formação do cidadão, em todos os níveis, e justamente por isso é que se faz necessária sua valorização constante, seja por meio de salários mais justos e compatíveis, seja por meio de contínuo aperfeiçoamento, promovido pelos órgãos públicos e instituições educacionais.

Afinal, quanto mais completo e preparado o docente, mais apto estará no sentido de provocar e instigar o educando à pesquisa, aos pensamentos filosófico e científico, ao engajamento em questões atuais que permeiam a sociedade, como forma de obter maior responsabilidade e efetiva aplicabilidade, junto à coletividade, dos ensinamentos adquiridos.

Por fim, solidifica-se a ideia de que é impossível a formação de bons cidadãos, sem a atuação efetiva e compromissada de um docente, que incentive e valorize a pesquisa e as ações alicerçadas na Ética e na Moral, haja vista que são elas que conduzem os indivíduos, de forma sábia e consciente, à obtenção e ao exercício de seus direitos e deveres, respeitando-se os princípios constitucionais, as leis, as normas e privilegiando o fundamento constitucional da dignidade humana, assegurada a cidadania, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; direitos e garantias fundamentais do Nosso Estado Democrático; pois ter uma educação qualitativa é DIREITO de todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALSOP, Pippa; McCAFFREY Trisha. **Transtornos emocionais na escola**. São Paulo: Ed. Summus, 2.ed. 1999.
- CHINOY, Ely. **Sociedade – uma introdução à Sociologia**. São Paulo: Editora Cultrix 4ª ed., 1975.
- COSTA, Nelson Nery. **Constituição Federal Anotada e Explicada**, Rio de Janeiro: Editora Forense, 2009.
- DALLARI, Dalmo de Abreu; KORCZAK Janusz. **O direito da criança ao respeito**. São Paulo: Summus editorial, 3ª.ed.
- EINSTEIN, Albert. **Como vejo o mundo.**; tradução de H.P. de Andrade. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.
- PEIXOTO, M. A. (2000). A justiça da infância e juventude e ações socioeducativas. In L. Brito (Ed.), **Responsabilidades: ações socioeducativas e políticas públicas para a infância e juventude no estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: EdUERJ.
- PEREIRA, **Rodrigo da Cunha**. **Direito de família: Uma abordagem psicanalítica**. 2 ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2003.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato Social. Princípios de Direito Político**. Rio de Janeiro; Nova Fronteira, 2011.
- SEDA, E. (1999). **A criança e sua convenção no Brasil**. São Paulo: CRP.

Maria Elisabete Rodrigues de Britto

Licenciatura em Letras, pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Santo André; Bacharelado em Direito pela Faculdade de Direito de São Bernardo do Campo e Pedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos. Professora de Ensino Fundamental II e Médio na Prefeitura Municipal de São Paulo.
elisabetebritto@gmail.com

PUBLIQUE SEU ARTIGO

Com sua publicação, você:

Evolui

Contribui com sua pesquisa e estudos

Financia livros de professores e estudantes

Apoia projetos educacionais



2023

0 ano de sua EVOLUÇÃO!

Revista **EVOLUÇÃO**

 **ABEC**
BRASIL
Associação Brasileira de Editores Científicos

 INTERNATIONAL
STANDARD
SERIAL
NUMBER
INTERNATIONAL CENTRE

Contate a profa. Vilma



(11) 99543-5703



[HTTPS://PRIMEIRAEVOLUCAO.COM.BR/](https://primeiraevolucao.com.br/)

REFLEXÕES SOBRE AULAS BASEADAS NA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS VOLTADAS À EDUCAÇÃO INFANTIL

MIRELLA CLERICI LOAYZA

RESUMO

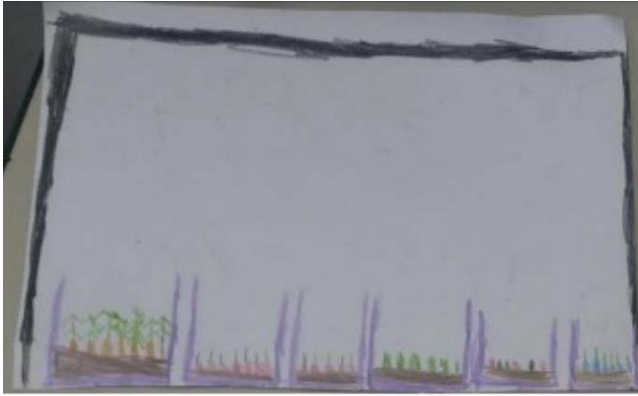
Esse artigo visa instrumentalizar o professor de educação infantil e ensino fundamental para à inserção de experiências matemáticas e a prática do uso dos termos específicos da alfabetização matemática no cotidiano escolar, com foco no planejamento, desenvolvimento e replanejamento de experiências matemáticas baseadas na resolução de problemas, bem como busca também, contribuir para o aprimoramento das práticas docentes, fundamentadas na prática de conversas numéricas desde os primeiros anos da Educação Formal que contribuem no desenvolvimento das habilidades matemáticas necessárias para a vida adulta.

Palavras-chave: alfabetização matemática; educação infantil; resolução de problemas; planejamento; currículo matemático.

INTRODUÇÃO

A turma em que leciono é uma turma mista, com estudantes nascidos entre 2016 e 2018, e para essa atividade específica, escolherei crianças com status bem distintos, começando pela diferença de maturidade psicológica e fase do desenvolvimento infantil em que se encontram. O momento para realização do desafio, também contará com o auxílio da colaboradora Priscila (ATE da nossa escola), que precisará ficar com a turma em um horário de área externa, e também de Dona Iracema (agente de apoio) em estar individualmente com uma das crianças público-alvo da educação especial, para que eu possa conduzir o desafio dentro da sala de referência em um ambiente minimamente silencioso e que possibilite tanto as crianças envolvidas me ouvir com atenção como concentrarem-se em suas escolhas. A escolha das crianças levou em consideração, primeiramente, a data de nascimento, como a turma é heterogênea nesse quesito também, acredito que escolhendo um de cada fase do desenvolvimento, torne a análise mais rica.

A primeira criança escolhida, (nascida em 2016), Jonatas, o menino mais velho da sala, que gosta muito de montar estruturas complexas com peças de montar, conta sequencialmente até 50 e compreende o padrão decimal, quantifica com o apoio de contagem (objetos sólidos) e já demonstra ter uma noção espacial mais apurada do que os colegas.



As duas fotos que escolhi para ilustrar o estágio de desenvolvimento de Jonatas, tiveram os seguintes planos de fundo: na foto do desenho, pedi que a turma registrasse como eles achavam que nossos canteiros da horta ficariam após o crescimento das sementes. O desenho do Jonatas além de colorido, mostra uma organização espacial além da alcançada pelos outros estudantes da sala, bem como algumas noções de altura e proporcionalidade. A foto do guindaste, foi uma construção feita em momento de livre escolha, em que Jonatas chamou a minha atenção e pediu que eu tirasse a foto para seu pai, pois “ficou muito legal”, segundo suas próprias palavras.

A segunda criança escolhida (nascida em 2017), Aline, gosta de montar cidades, fazendas e zoológicos com as peças sem pinos (pequeno construtor), sempre muito animada com propostas dirigidas, tem certa dificuldade em se comunicar verbalmente, mas entende bem os comandos.

As duas fotos escolhidas para ilustrar a fase de desenvolvimento de Aline, foram tiradas após construções em momentos de livre escolha. Aline gosta de montar estruturas grandes ou altas, o que ainda demonstra uma segurança maior em se tratando de “mais” e “muito”.



A criança 3 (nascida em 2018) a terceira mais nova da sala, Shuyuan, não fala muitas palavras em português, se comunica em mandarim na maioria do tempo, mas entende bem todas as propostas e presta muita atenção nas falas dos adultos e das crianças, gosta de

brincar com bonecas, e faz de conta, e monta estruturas complexas, mesmo que elas não tenham pinos, como nas fotos dos escorregadores construídos em dias diferentes, em momentos em que ela buscou a mesa da professora para auxiliá-la em seu período de adaptação.



APRESENTAÇÃO DO DESAFIO

A palavra desafio já tem um poder mobilizador muito forte na minha turma, e apresentarei o problema como um desafio: “Você acha que consegue fazer igual, com outras cores, mas com o mesmo número de peças?”, “Você acha que consegue construir igual a este, mas com outras peças, de outras cores, mesmo que utilize peças a mais ou a menos?” ou “Se você acha que não consegue fazer igual, você consegue de outra cor, bem parecido?”. Utilizarei uma estrutura, já feita antes, por outra criança da sala. O desafio, será entender a equivalência de algumas peças, e verbalizá-la para a professora. Apresentarei a foto da estrutura primeiro e em seguida disponibilizarei a estrutura física. Não separarei as peças que podem ser utilizadas, para não interferir nas escolhas, o processo será totalmente livre.



PEÇAS UTILIZADAS PELA COLEGA LUANA

- 2 eixos (4 pinos cada)
- 2 peças verdes (de 6 pinos)
- 1 peça cinza (de 8 pinos)
- 2 peças marinho (de 4 pinos)
- 8 peças vermelhas (de 2 pinos)

GRANDE IDEIA TRABALHADA

“Relações e Transformações”, sendo as habilidades específicas desse campo da BNCC, investigadas:

- EI03ET04 - Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.
- EI03ET05 – Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças.

Possíveis respostas:

Jonatas dirá que consegue, mas questionará sobre as peças azuis-claras. Durante suas escolhas, ele questionará sobre a peça cinza. Aline iniciará sem dizer nada, mas muito animada e com um sorriso. Shuyuan dirá “sim” em mandarim, ou “ok” e iniciará também muito animada.

Possíveis escolhas:

As crianças trocarão as verdes e as roxas de lugar, levando em consideração o tamanho apenas, e não a estética. As crianças utilizarão 2 peças de 1 pino só no lugar das peças vermelhas, levando em consideração o tamanho. As crianças tentarão utilizar 2 peças verdes ou roxas no lugar da peça grande cinza, sem se atentarem que elas não terão uma ligação entre si, mudando a forma do objeto.

Possíveis intervenções:

Durante as escolhas as crianças farão questionamentos sobre os eixos e as peças azuis-claras, e eu as lembrarei de que essas podem ser repetidas. Jonatas desmontará a estrutura para ter certeza das peças utilizadas e tentará fazer uma relação matemática de proporção. Aline provavelmente pegará uma quantidade maior de peças do que utilizará efetivamente, por escolhas emocionais (gostar das vermelhas / roxas). Shuyuan pegará muitas peças para iniciar, abraçando-as, independente das cores, pois gosta de quantidade.

Nos dois últimos casos, as questionarei sobre quantas peças a Luana usou:

_ Será que ela usou muitas?

Tratando-se de planejamento, de uma experiência de resolução de problemas, as “respostas” encontradas não terão tanto peso avaliativo quanto as estratégias utilizadas pelas crianças e a qualidade das inferências feitas por mim. O que nos leva ao segundo conceito importante quando tratamos de matemática e resolução de problemas na educação infantil, as “discussões matemáticas” ou as Conversas Numéricas, como utiliza Rachel Lotan¹.

1 Dr. Lotan é Professora Emérita e ex-diretora do Stanford Teacher Education Program (STEP). Atualmente, ela dirige o Programa de Instrução Complexa em Stanford, onde trabalha no desenvolvimento, pesquisa e disseminação mundial de instrução complexa, uma abordagem pedagógica para a criação de salas de aula igualitárias, e é o nome de parceria do programa PED oferecido pela Prefeitura Municipal de São Paulo, para colaborar com a formação de professores da Rede Municipal de Ensino, desde 2017.

REPLANEJAMENTO – DISCUSSÃO MATEMÁTICA - CONVERSAS NUMÉRICAS

Objetivo de aprendizagem: a aula é planejada para que as crianças desenvolvam os objetivos da Educação Infantil EI03ET01 (estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades.) e EI03ET04 (registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens como desenho, registro por números ou escrita espontânea, utilizando diferentes suportes), bem como a introdução à grande ideia da Estimativa (baseada em evidências).

As antecipações esperadas de acordo com a minha comunidade de aprendizagem, são bem variadas e dependem intrinsecamente da maturidade psicológica das crianças envolvidas.

Atividade matemática: a organização da turma, que conta com crianças nascidas entre 2016 e 2018, não leva em conta seus “status”, uma vez que na nossa comunidade de aprendizagem, as crianças precisam escolher no mínimo, onde se sentar (pois muito é dirigido, e as práticas na educação infantil demandam maior controle, mesmo quando a intenção é que as crianças protagonizem as ações).

A atividade em si, será estimar quantos rolos de linha serão utilizados e empilhados para “medir” a altura de 3 crianças. Uma prática que as crianças já têm, mas com outro tipo de material, cilindros coloridos. Durante a conversa numérica, as crianças olharão para o rolinho e estimarão quantos serão necessários para medir a altura da criança 1, após algumas contribuições, duas crianças participarão da parte prática, empilhando os rolinhos e a professora ficará observando as conversas entre os pares e registrando por meio de vídeo o processo.

Alguns questionamentos como: quantos já utilizamos? E quantos mais precisamos? Podem servir de apoio às crianças que estimaram sem embasamento em alguma evidência (como a proporção do rolinho, por exemplo).

Após alcançar a altura da primeira criança, a turma será incentivada a contar o total de rolinhos, a professora, registrará na lousa, fotografará e só então passaremos a refletir quantos rolos serão necessários para alcançar a altura de uma criança menor.

O objetivo principal começa a ser trabalhado nesse momento, uma vez que as crianças terão um modelo prévio para embasarem suas estimativas em relação a quantidade de rolinhos necessários para a altura da criança 2, fazendo comparações com a quantidade utilizada na primeira etapa e com a altura da criança 1 em relação a criança 2. A utilização dos rolos (objetos físicos) leva também em consideração uma criança autista que participa e se engaja nos grupos de melhor forma quando utilizamos objetos tridimensionais, não pretendo que ela se engaje verbalmente, porém, a sua presença física em algum dos grupos garantirá o mínimo de inclusão.

Para garantir a participação de todos, no primeiro momento eu apenas ouviria as contribuições sem anotá-las ou fazer menção à quantidade estimada. Chamaria um por vez para que todos pudessem contribuir. Ficha para monitoramento: como o número de crianças da turma é grande, utilizarei a observação de 4 estudantes aqui nomeados com suas datas de nascimento: Jonatas (2016), Samuel (2018), Rayane (2017) e Arthur Sales (2017) e os

momentos antes, durante e depois, sendo que antes se refere à criança 1, durante, à criança 2 (já com possibilidade de comparação) e depois, criança 3, que propositadamente, será da mesma altura da criança 1.

QUEM?	ANTES	DURANTE	DEPOIS
Arthur Sales			
Jonatas			
Rayane			
Samuel			

Antecipando as respostas: A primeira dificuldade que eu acredito que as crianças em sua maioria terão, é que os rolinhos não poderão ser cortados caso a altura da criança seja alcançada e o final do rolinho ultrapasse a marca da cabeça da criança sendo medida, o que causará desconforto, principalmente nos mais velhos, que ficarão em dúvida se estimarão “para menos” ou “para mais”. Os mais novos e os que estão na fase intermediária de desenvolvimento infantil, quando chegar na vez de medirmos a criança número 2 (mais baixa da turma) estimarão números bem abaixo do necessário para alcançar a altura dela. Algumas crianças (de fases diferentes), após o registro da altura da criança 1, farão comparações, ou dirão “eu contei” para estimar a altura das crianças 2 e 3, utilizando a estratégia de comparação. As perguntas que eu utilizarei serão abertas, como “você acham que a criança 2 é muito mais alta que a 1 ou muito mais baixa?” ou “você acham que o número de rolinhos utilizados com a criança mais baixa, é maior ou menor do que a quantidade utilizada com a criança mais alta?”.

A atividade acabou sendo superdivertida, mas fiquei frustrada pois no dia, a estudante Bruna que está no espectro autista, voltou a rasgar gibis para se confortar, e eu acreditei que ela gostaria de interagir com as demais crianças nessa atividade por ser mais dinâmica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse processo de pensar matemática no currículo da educação infantil não existiu só, ele caminhou junto com a busca de possibilidades para nossas ações acerca de temas como: salas de aula equitativas, status² em salas de aula heterogêneas, a sutil diferença entre “problemas e dilemas” (e o tempo que podemos perder tentando resolver algo que não é resolúvel) e a importância e o papel da mentoria, das perguntas “certas” e inferências, que não visam a resposta e sim entender como se dá pensamento matemático quando falamos de crianças bem pequenas.

Os pontos fortes da realização dos trabalhos de matemática em educação infantil que pude relatar aqui, com certeza é a clareza da importância e da real possibilidade da gestão de sala de aula e da construção do ambiente social-democrático e participativo onde todos os

2 Status em salas de aulas heterogêneas Planejando o Trabalho em Grupo – Estratégias para Salas de Aula Heterogêneas. (Cohen e Lotan).

atores conhecem seu papel e sua importância, ainda que com o “não funcionamento” do que foi planejado, (como a impossibilidade de ter alguém para gravar um vídeo em minha sala, o que acredito que na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, no que diz respeito a educação infantil, não é uma realidade apenas da minha sala de aula), nos sentimos propensos a desistir e continuar fazendo o mais do mesmo ou o mínimo para atender as demandas curriculares.

Deixando de lado o discurso da “Síndrome do dia Ruim” (Rogers, 2008) e voltando ao propósito de fazer com que as crianças se percebam atores de um sistema social, entendo que, pelo menos, esse ponto forte (a participação efetiva das crianças nos processos) não é só um ponto forte, mas um ponto extremamente forte, ideal e digno de nota, inclusive, de pesquisa para a efetivação do que versam os documentos que norteiam a Educação Pública Municipal, que por vezes, nos parecem distantes de nossas realidades.

Essas práticas oportunizadas e os conhecimentos acumulados ao longo do meu trabalho com a Rede Municipal de Ensino de São Paulo me permitiram sentir que o propósito da minha formação contínua foi alcançado e está sendo sempre replanejado, pois me sinto capacitada a buscar diferentes metodologias e dinâmicas sociais para ensinar matemática em todos os níveis do ensino, priorizando a individualidade e promovendo igualdade de oportunidades em salas de aulas dinâmicas, diversas e equitativas. Espero poder contribuir para a vida de muitos aprendizes no curso de minha profissão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOALER, Jo. **Mentalidades Matemáticas**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- COHEN, Elizabeth; LOTAN, Rachel A.. **Planejando o trabalho em grupo: estratégias para salas de aula heterogêneas**. 3ª edição. Porto Alegre: Penso, 2017.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo. Paz e Terra, 2011.
- HUMPHREYS, Cathy e PARKER, Ruth. **Use Number Talks to Boost Math Reasoning (Usando Conversas Numéricas para Desenvolver o Raciocínio Matemático)**. Middleweb, 2015.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final divulgada em 20 de dezembro de 2017.

Mirella Clerici Loayza

Especialização em Docência da Matemática no Ensino Fundamental – PED Brasil. Faculdade SESI de Educação. São Paulo. SP. Brasil. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, PMSP.



A EDUCAÇÃO INFANTIL E A SUA IMPORTÂNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

MONICA NUNES

RESUMO

Esse artigo pretende abordar reflexões a respeito da Educação Infantil e sua importância para o desenvolvimento das crianças. A gama de tópicos abordados nesse artigo vai desde adequadamente educativa para questões de natureza social e cultural que dizem respeito diretamente ao estudo da infância bem como o reconhecimento de direitos e o desenvolvimento de políticas públicas destinado a crianças da Educação Infantil em cenários políticos e econômicos complexos. A relevância desse artigo é de perceber que a importância da educação infantil é fundamental para o desenvolvimento das crianças, pois é nesta fase da vida que são lançadas as bases para o futuro. Esse artigo é baseado em uma pesquisa bibliográfica, com citações de autores que denotam sobre o tema em questão.

Palavras-chave: Aprendizagens; Desenvolvimento; Direitos; Infância; Reconhecimento.

INTRODUÇÃO

Nos primeiros seis anos de vida encontram-se as melhores condições para adquirir as ferramentas que permitirão desenvolver e funcionar em qualquer situação ao longo da vida.

Estudos revelam que a primeira infância é um momento biológico que condiciona a educação para o resto da vida. É o momento em que o cérebro lança as bases de seu complexo funcionamento. Esse grande potencial favorece a aquisição de conhecimento nessa fase.

Todas as mensagens e estímulos que recebemos durante esse período são organizados para formar respostas às diferentes situações que as pessoas enfrentarão. O processo de aprendizagem da criança e seu crescimento como pessoa depende de como eles estão intelectual e emocionalmente ligados às mensagens. Por isso é importante oferecer uma educação infantil saudável para as crianças.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM SÃO PAULO

A palavra criança é entendida como falta de idade, maturidade ou de adequada integração social. Portanto essa definição está longe de ser apenas o fator da idade, pois está associada a determinados papéis e desempenhos específicos e esses papéis dependem estreitamente da classe social que a criança é inserida.

A infância, em dado momento histórico, revela-se como um problema social, cuja solução parecia fundamental para o país. O significado social da infância circunscrevia-se na perspectiva de moldá-la de acordo com o projeto que conduziria o Brasil ao seu ideal de nação (UJIE e PIETROBON, 2008, p. 291).

Sua participação no processo produtivo, o tempo de escolarização, o processo de socialização no interior da família e da comunidade, as atividades cotidianas se diferenciam dependendo da posição da criança e de sua família na estrutura sócio - econômica. Se essa inserção social é diferente, fica impróprio ou inadequado supor a existência de uma população infantil homogênea, em vez de se perceber diferentes populações infantis com processos desiguais de socialização.

No estado de São Paulo, desde dezembro de 1920, a Legislação previa a instalação de Escolas Maternais, com a finalidade de prestar cuidados aos filhos de operários, preferencialmente junto às fábricas que oferecessem local e alimento para crianças. As poucas empresas que se propunham a atender os filhos de suas trabalhadoras o faziam desde o berçário, ocupando-se também da instalação de creches (KUHLMANN JR., 2000b, p. 8)

Se adotarmos uma concepção abstrata da infância, está analisando a criança como “natureza infantil”, distanciando de suas condições objetivas de vida e como se estas fossem desvinculadas das relações de produção existente na realidade. Entender a criança em relação ao contexto social e não como natureza infantil, constitui o princípio central desta definição. No sentido de fundamentar esse referencial, desenvolve-se aqui três linhas básicas de reflexão, segundo Sonia Kramer (1987, p. 32):

A primeira tem o objetivo de apontar como o sentimento e a valorização atribuídos à infância nem sempre existiram da forma como atualmente são conhecidos e defendidos, tendo sido determinados a partir de modificações econômicas e política da estrutura social.

A segunda trata especificamente da ideia de infância no pensamento pedagógico, mostrando o significado tanto da pedagogia “tradicional” quanto a “nova”. O objetivo é mostrar como essas concepções estão presente uma concepção de infância baseada na natureza infantil.

A terceira apresenta um estudo sobre a abordagem da privação cultural, base teórica da educação compensatória.

Sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças, correspondendo à consciência da particularidade infantil, ou seja, aquilo que distingue a criança do adulto e faz com que a criança seja considerada como um adulto em potencial, dotada de capacidade de desenvolvimento.

Romanowski e Martins (2013, p, 12) apontam algumas dificuldades que o educador iniciante enfrenta ao atuar na Educação Infantil:

Entre as dificuldades que as professoras iniciantes enfrentam em sua prática docente podemos citar: 1) domínio de conhecimentos específicos; 2) relação professor e alunos; 3) relacionamento com a comunidade escolar: pais, pares, direção, alunos e 13 outros profissionais; 4) organização pedagógica das escolas que realizam mudanças de série a cada ano com os professores; 5) falta de material; 6) ausência da direção; 7) processo de ensino, especificamente a não aprendizagem dos alunos, a adequação do trabalho em sala à proposta da escola. Deste modo, observamos que as dificuldades advêm mais das condições de realização do trabalho pelo professor e do que geradas por uma formação inicial deficitária.

Quanto ao contexto social que determina o surgimento deste tipo de sentimento e dois aspectos precisam ser enfatizados, de acordo com o historiador Philippe Ariès:

Era muito alto o índice de mortalidade infantil que atingia as populações e quando sobrevivia, ela entrava diretamente no mundo dos adultos. É importante acentuar que essa mortalidade continua hoje a ser regra geral para os filhos de classes dominadas em países de economia dependente.

O sentimento moderno de infância corresponde a duas atitudes contraditórias que caracterizam o comportamento dos adultos até hoje: uma considera a criança ingênua, inocente e graciosa e é paparicada pelos adultos e outra surge junto com a primeira, mas se contrapõe a ela, tomando a criança como um ser imperfeito e incompleto, que necessita da educação feita pelo adulto. (ARIÈS, 1981, p.50)

Este duplo sentimento é a nova função efetiva que a instituição familiar assume e começa na burguesia até chegarmos ao povo. É bom esclarecer que não é a família que é nova, mas o sentimento de família que surge no momento, inseparável do sentimento de infância. O reduto familiar, torna-se então cada vez mais privado e esta instituição vai assumindo funções antes destinadas para a comunidade.

De acordo com Kuhlmann Jr. (2010):

Os jardins de infância tornaram-se uma jovem e poderosa expressão da ética feminina da cooperação, da criação (educação) e da comunidade, com mulheres ativistas em ambos os lados do Atlântico advogando conscienciosamente uma alternativa aos valores do patriarcado, como a competição e a agressão (p. 110).

A concepção atual de infância, segundo Sonia Kramer (1987) é que se resulta numa dupla atitude com relação à criança: preservá-la da corrupção do meio, mantendo sua

inocência e fortalecê-la, desenvolvendo seu caráter e sua razão. AS noções de inocência e de razão não se opõem, elas são elementos básicos que fundamentam o conceito de criança como essência ou natureza.

A ideia de infância não existiu sempre e da mesma forma. Ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que muda a inserção e o papel social desempenhado pela criança na comunidade. Este conceito de infância é determinado pela modificação das formas de organização da sociedade.

Esta forma de organização instituiu diferentes classes sociais no interior das quais o papel da criança é diferente. A ideia de uma infância universal foi divulgada pelas classes dominantes baseada no seu modelo padrão de criança, a partir dos critérios de idade e de dependência do adulto, característicos de um tipo específico de papel social por ela assumido no interior dessas classes.

Se no Brasil a maioria das crianças e descendentes italianas pertencem às camadas menos favorecidas, isso também ocorre com migrantes de outras nacionalidades, como a portuguesa e a espanhola. Mas também se encontram pessoas das classes proprietárias, fazendeiros, comerciantes e industriais, que se envolvem com as populações de suas nacionalidades e intervêm nesses processos sociais. Por exemplo, o industrial Rodolfo Crespi, que fundou em 1897 um cotonifício onde empregou vários imigrantes italianos. Da sua fábrica, acendeu-se o estopim da greve geral de 1917 na cidade de São Paulo, que tinha entre suas bandeiras a luta contra a exploração do trabalho infantil. Crespi e sua esposa foram agraciados com o título de Conde e Condessa, pelo governo italiano, em 1928 e promoveram tanto a edição do jornal *Il Piccolo*, de linha editorial favorável ao fascismo, quanto a fundação, em 1935, do *Ninho Jardim Condessa Crespi*, para atender aos filhos de seus funcionários.

A educação infantil na cidade de São Paulo deu início em 1933, sobre a Concepção de escola comunitária. Nesse mesmo ano foram criadas as instituições Peri e pós-escolares. Em 1935 o grande marco para educação infantil foi a criação dos primeiros parques infantis em São Paulo. Em 1937 Mário de Andrade saiu da Secretaria da Cultura e Educação. Em 1947 houve a Criação da Secretaria de Educação e Cultura. Em 1951 houve a criação dos Recantos Infantis (Parques) em praças públicas do município de São Paulo. Em 1956 houve a criação do Grupo Municipal de Primeiro Grau e a ampliação do acesso para as crianças da classe trabalhadora. No ano de 1969 iniciou-se a implantação das Creches diretas no Município de São Paulo. Em 1970 criaram-se as classes de Ensino Pré-Primário nas unidades do Departamento de Educação e Recreio. (SME, 2015)

Em 1975 os Parques Infantis começaram a ser chamados de Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI).

Em 1976 (SME,2015, p. 1): Instituição do PLANEDI (Plano de Educação Infantil), Programa pré-escolar de tipo emergencial, utilizando espaços de Escolas Municipais de Ensino Fundamental.

No ano de 1989 ocorreu a Reorientação Curricular das Escolas Municipais de Educação Infantil, da qual permeou até o ano de 1992, baseando em autores com linhas gerais no sócio construtivismo, como Piaget, Vygotsky e Wallon. (SME, 2015).

Em 1990:

Estatuto da Criança e do Adolescente;

Garantia do direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

Tombamento de imóvel onde está localizada a EMEI Presidente Dutra. (SME, 2015, p.1)

No ano de 1995 ocorreu a publicação da primeira edição do documento e dos critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (MEC).

Em 1996 criou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), na qual definiu-se a Educação Infantil, dividida em Creche de zero a três anos e Pré – Escola de quatro a seis anos, como a primeira etapa da Educação Básica. (SME, 2015).

Nos anos:

1998: Publicação do documento: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (MEC)

2001: Publicação das Diretrizes de Integração das Creches ao Sistema Municipal de Ensino de São Paulo.

2002: Transição da Estrutura Administrativo Pedagógica das Creches da Secretaria da Assistência Social (SAS) para a Secretaria Municipal de Educação (SME, 2015, p. 2)

Em 2013 e 2014 (SME, 2015, p. 2) destacam-se:

2013: Instituição do Programa Mais Educação São Paulo - Programa de Reorganização Curricular e Administrativa;

Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo e Integração do Ensino Fundamental com a duração de 8 anos ao Ensino Fundamental com duração de 9 anos;

Desenvolvimento do Programa SP Carinhosa para a promoção do desenvolvimento integral da 1ª infância;

Publicação do documento: Orientação Normativa nº 01/2013: Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares, que destaca as concepções de criança/infância, currículo, projeto político-pedagógico, perfil de educador, participação das famílias e articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

2014: 441 Unidades Educacionais aplicaram os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (MEC).

Dessa forma encerra-se o ciclo de 80 anos da Educação Infantil na cidade de São Paulo, tendo como destaque no ano de 2015:

Construção do documento pela RMESP, Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulistana (versão preliminar) - autoavaliação participativa aplicada em todas as unidades de Educação Infantil;
Comemoração dos 80 anos da Educação Infantil Paulistana;

Publicações: O uso da tecnologia e da linguagem midiática na Educação Infantil e Padrões Básicos de Qualidade da Educação Infantil Paulistana;
Assinatura do 1º Plano Municipal de Educação (PME - 2015 - 2025) da Cidade de São Paulo. (SME, 2015, p. 2)

Nota-se então que a Educação Infantil na cidade de São Paulo vem sendo olhada como a base para o desenvolvimento integral da criança, destacando-se grandes marcos durante os 80 anos.

ACESSO A CUIDADOS E EDUCAÇÃO INFANTIL

Um conceito democrático de qualidade na educação não deve deixar de levar em consideração o acesso a creches e pré-escolas. Em um país populoso como o Brasil, onde as crianças de 0 a 6 anos representam 13,3% do total, população (17 por cento em alguns estados (Brasil, 2002), com desigualdade desenfreada de renda, distribuição e entre regiões, é importante descobrir quem tem acesso à educação e que tipo de educação é oferecida.

Kappel (2003, 2005) realizou um estudo com base em dados coletados pelo Instituto de Geografia e Estatística (IBGE) e MEC para o período 1995-2001. Essas agências são as principais fontes de dados estatísticos sobre a educação brasileira: IBGE coleta dados em domicílios por meio de censos demográficos decenais e amostra nacional anual de pesquisas, e o MEC coleta dados de matrícula escolar fornecidos pelos sistemas escolares. Como Rosemberg mostrou (1999), os registros do IBGE sempre apresentaram maior número de matrículas do que o MEC. Uma explicação para isso pode ser o fato de que muitos serviços utilizados pelas famílias não são fiscalizados ou registrados em órgãos competentes, ou seja, eles têm uma existência marginal em oposição aos sistemas regulares de escolas públicas e privadas.

O estudo de Kappel mostrou que no período considerado houve uma expansão no número de inscrições, no entanto, grande parte das crianças brasileiras ainda estava fora da escola em 2001. Naquele ano, apenas 10,6% das crianças de 0 a 3 anos e 57,1% das crianças entre 4 e 6 anos frequentavam creches e pré-escolas nas grandes cidades.

As porcentagens de crianças matriculadas foram maiores para as crianças que se aproximavam sete anos de idade, de famílias brancas, de alta ou média renda e pais – principalmente mães – com maior escolaridade, mães que trabalham e famílias com menor número de pessoas, localizadas em áreas urbanas em regiões mais desenvolvidas, como São Paulo, Rio de Janeiro e Paraná.

Um dos principais critérios de qualidade utilizados internacionalmente para avaliar a qualidade das escolas em qualquer nível de ensino é o tipo de educação anterior e treinamento no trabalho de professores ou educadores que trabalham diretamente com os alunos.

Antes da legislação vigente, as duas principais divisões da primeira infância sistemas de ensino no Brasil (atendimento e educação de crianças de 0 a 6 anos) diferentes agências governamentais. Pré-escolas, que geralmente atendem crianças de 4 a 6 anos em regime de tempo parcial, sempre estiveram vinculadas às redes regulares de ensino, nas escolas

primárias ou nas suas próprias instalações. Nessas escolas, os professores (principalmente mulheres) eram normalmente obrigados a ter um grau de educação de nível médio, mas em alguns sistemas escolares há um número significativo de professores com formação superior.

Em algumas regiões brasileiras, os atendimentos de urgência permaneceram, em geral por meio de acordos que admitiam professores não qualificados.

Para Piccinin (2012, p. 40):

A base para as aprendizagens humanas está na primeira infância. Entre o primeiro e o terceiro ano de idade a qualidade de vida de uma criança tem muita influência em seu desenvolvimento futuro e ainda pode ser determinante em relação às contribuições que, quando adulta, oferecerá à sociedade. Caso esta fase ainda inclua suporte para os demais desenvolvimentos, como habilidades motoras, adaptativas, crescimento cognitivo, aspectos sócio emocionais e desenvolvimento da linguagem, as relações sociais e a vida escolar da criança serão bem-sucedidas e fortalecidas.

As creches, por sua vez, eram em sua maioria supervisionadas por agências de assistência social, fornecendo cuidados e educação em tempo integral para a faixa etária de 0 a 6 anos. Elas foram administradas por governos locais ou estaduais ou por meio de acordos com agências ou ONGs locais ou internacionais.

As agências de bem-estar social raramente se preocupavam com escolaridade mínima ou grau de instrução anterior para adultos que trabalhavam diretamente com as crianças (Tavares, 1996). No máximo, algum treinamento não sistemático no trabalho foi oferecido, seja diretamente por meio de sistemas de supervisão ou por meio de consultores.

Após a recente, mas não totalmente concluída, integração das creches ao sistema de ensino, a formação de professores é legalmente exigida. Várias estratégias têm sido para enfrentar esse desafio: organização de cursos de educação de adultos para educadores que atuam em creches; substituição de educadores não qualificados por profissionais com formação acadêmica.

A tendência observada é a exigência de mais educação para educadores de crianças que estão se aproximando dos sete anos, e mais flexibilidade para aqueles que cuidam das mais jovens crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os primeiros anos de uma criança são a base para o seu desenvolvimento futuro, fornecendo uma base sólida para a aprendizagem ao longo da vida e as capacidades de aprendizagem, incluindo o desenvolvimento cognitivo e social. Pesquisas bem estabelecidas continuam a enfatizar a importância da educação infantil como um alicerce essencial do sucesso futuro de uma criança.

Nos programas pré-escolares desenvolvidos na cidade de São Paulo, as crianças aprendem a interagir com seus colegas, professores e pais. Eles também começam a descobrir interesses que mantêm por toda a vida.

É fundamental ter em mente o quanto a educação infantil é importante para o desenvolvimento da criança e por esse motivo, percebe-se que as escolas de educação infantil na cidade de São Paulo estão cada vez mais preparadas em termos teóricos e com formações de professores que atuam nessa faixa etária.

As crianças que participam das escolas de educação infantil têm habilidades sociais aprimoradas. Em um ambiente pré-escolar, as crianças aprendem habilidades cruciais como ouvir, compartilhar e se revezar com os outros.

Portanto, a educação infantil mostra-se crucial para o desenvolvimento das crianças e na cidade de São Paulo são desenvolvidos importantes programas que os professores, pais e comunidade em geral podem ter acesso para ajudar no desenvolvimento das crianças que estão nas escolas de educação infantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981. p.279.
- BRASIL/Ministério da Educação e Cultura. **Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1996.
- KAPPEL, M. D. B.; CARVALHO, M. C.; KRAMER, S. Perfil das crianças de 0 a 6 anos que frequentam creches e pré-escolas: uma análise dos resultados da Pesquisa sobre Padrões de Vida/IBGE. **Revista Brasileira de Educação**, n. 16, p. 35-47, jan./abr. 2001.
- KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil – a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Editora Dois Pontos, 1987.
- KUHLMANN JR. Moysés, M. A circulação das ideias sobre a educação das crianças; Brasil, início do século XX. In: KUHLMANN JR., M.; FREITAS, M. C. de. (Orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PICCININ, Priscila Vanessa. **A intencionalidade do trabalho docente com as crianças de zero a três anos na perspectiva Histórico-Cultural**. 2012. 76 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.
- PREFEITURA DE SÃO PAULO. **História da Educação Infantil Paulistana**. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/24988.pdf>. Acesso em 20 jan.2023.
- NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, v. 10, p. 7-28, dez. 1993.
- ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia. **Desafios da formação de professores iniciantes**. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S168874682013000100005&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 20 jan. 2023.
- SME – Secretária Municipal de Educação. **História da Educação Infantil Paulistana**. 2015. Prefeitura Municipal de São Paulo. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/24988.pdf>. Acesso em; 22 jan. 2023.
- UJIIE, Nájela Tavares; PIETROBON, Sandra Regina Gardacho. O movimento a favor da infância no Brasil. **Cadernos do CEOM – Memória, História e Educação**. Chapecó, SC, ano 21, n. 28, 2008.

Monica Nunes

Graduação em Pedagogia, pela Universidade Cruzeiro do Sul, UNICSUL em 2012. Pós-Graduação em Educação Infantil, pela Faculdade de Conchas, FACON em 2016. Pós-Graduação em Alfabetização e Letramento, pela Faculdade de Conchas, em 2016. Graduação em Artes Visuais pela Faculdade Morzateum de São Paulo, FAMOSP em 2017. Pós-Graduação em Educação e Artes Visuais pela Faculdade Integrada Campos Salles, FICS em 2021. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, na Prefeitura Municipal de São Paulo, PMSP.

O LETRAMENTO NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

NAIR DIAS RAMOS

RESUMO

Esse artigo pretende trazer informações a respeito do letramento nas escolas de educação infantil. A escolarização e o letramento são processos necessários para que haja o desenvolvimento de capacidades no indivíduo para que ele possa participar da sociedade e com isso contribuir para o seu desenvolvimento. Todas as crianças merecem a oportunidade de aprender a usar a leitura e a escrita de maneira significativa em suas vidas, utilizando-se do letramento para se tornarem alfabetizadas.

Palavras-chave: Aprendizagens; Desenvolvimento; Escolarização; Processos.

INTRODUÇÃO

Vive-se em uma sociedade letrada, na qual a escrita está presente o tempo todo, na qual é exigido que as pessoas apliquem os conhecimentos adquiridos na escola, no seu dia a dia.

Para a construção de um processo de alfabetização que vise o letramento e a conscientização dos alunos, se faz necessária a utilização de diversos tipos de textos que venham contribuir para o alcance desses objetivos. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p.30): *“São os textos que favorecem a reflexão crítica imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada”*.

Os professores, no desenvolvimento de sua prática, devem proporcionar ao aluno entrar em contato com os diversos tipos de textos que existem, Soares (2003, p. 44) reforça esta ideia quando afirma que *“o indivíduo que atinge a condição de letrado é aquele que sabe interagir com os diferentes tipos de textos que há em nossa sociedade”*.

Dessa forma, a prática docente deve se pautar no desenvolvimento de atividades que permitam aos alunos o reconhecimento das diferentes funções e propósitos a que servem os textos: a função de informar, de proporcionar um momento prazeroso e de descontração para o leitor, dentre outras.

O conhecimento das formas e funções da impressão serve como base a partir da qual as crianças se tornam cada vez mais sensíveis às formas das letras, nomes, sons e palavras. No

entanto, nem todas as crianças vêm para o jardim de infância com níveis semelhantes de conhecimento sobre a linguagem impressa. Estimar onde cada criança está desenvolvendo e construir sobre essa base, uma característica-chave de todo bom ensino, é particularmente importante para o professor de jardim de infância. A instrução precisará ser adaptada para levar em conta as diferenças das crianças. Para as crianças com muitas experiências impressas, a instrução estenderá seus conhecimentos à medida que aprenderem mais sobre as características formais das letras e suas correspondências sonoras.

Para crianças com menos experiências anteriores, iniciando-as no princípio alfabético, que um conjunto limitado de letras compreende o alfabeto e que essas letras representam os sons que compõem as palavras faladas, exigirá uma instrução mais focada e direta. Em todos os casos, entretanto, as crianças precisam interagir com uma rica variedade de impressos.

De acordo com Garcia (1993, p. 18):

O discurso da educação infantil escolar, como a curvatura da vara, oscila de uma escola desinteressada', em que as crianças devem desenvolver-se integralmente', sem jamais ser explicado o que, efetivamente, significa desenvolvimento integral em quatro horas na escola; a uma escola preparatória', referida apenas à aprendizagem da leitura e da escrita. Na primeira, as crianças ficam (...) desenhando, pintando, recortando, cantando, brincando, sem que qualquer das atividades se articule com as demais. São atividades soltas que, magicamente, levariam ao desenvolvimento integral. (...) Na segunda, as crianças são preparadas, algumas com exercícios psicomotores, outras com exercícios para passar da fase pré-silábica até chegar à alfabética. Quando adquirem a prontidão, seja por um caminho, seja por outro... começa, num caso, ou continua, no outro... a alfabetização.

As crianças precisam ser expostas ao vocabulário de uma ampla variedade de gêneros, incluindo textos informativos e narrativas. O aprendizado do vocabulário, entretanto, não é necessariamente simplesmente um subproduto da leitura de história. Algumas explicações de palavras do vocabulário antes de ouvir uma história estão significativamente relacionadas ao aprendizado de novas palavras pelas crianças, por exemplo, descobriram que fazer perguntas preditivas e analíticas antes e depois das leituras produziu efeitos positivos no vocabulário e na compreensão.(GARCIA, 1993, p. 19)

Atividades que ajudam as crianças a esclarecer o conceito de palavra também merecem algum tempo e atenção no currículo do jardim de infância. Os gráficos de experiência de linguagem que permitem que os professores demonstrem como a conversa pode ser escrita, fornecem um meio natural para o desenvolvimento da consciência das palavras pelas crianças em contextos significativos. A transposição de palavras faladas por crianças em símbolos escritos por meio de ditado fornece uma demonstração concreta de que sequências de letras entre espaços são palavras e que nem todas as palavras têm o mesmo comprimento. (GARCIA, 1993, p. 21)

O INÍCIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Muitas crianças entram na educação infantil com pelo menos algum conhecimento superficial das letras do alfabeto. Uma meta importante para o professor de educação infantil é reforçar essa habilidade, garantindo que as crianças possam reconhecer e discriminar essas formas de letras com facilidade e fluência crescentes. A proficiência das crianças na nomeação de letras é um indicador bem estabelecido de suas conquistas no final do ano, provavelmente porque medeia a capacidade de lembrar sons. (SOARES, 2003, p. 27)

Mais ou menos na época em que as crianças são capazes de identificar os nomes das letras, elas começam a associá-las aos sons que ouvem. Um insight fundamental nesta fase de aprendizagem é que uma letra e as sequências de letras são mapeadas nas formas fonológicas. A consciência fonêmica, entretanto, não é apenas um insight solitário ou uma habilidade instantânea. Leva tempo e prática.

Na educação infantil, muitas crianças começarão a ler algumas palavras por meio do reconhecimento ou do processamento de relações entre letras e sons. Quanto mais oportunidades as crianças tiverem de escrever, maior será a probabilidade de reproduzirem a grafia das palavras que viram e ouviram. Embora não sejam convencionais, essas grafias provavelmente mostram maiores correspondências entre letras e sons e codificação parcial de algumas partes das palavras.

De acordo com Garcia (1993, p. 19):

(...) a função da educação infantil não é apenas dar continuidade à aprendizagem da linguagem escrita, uma entre tantas linguagens, mas contribuir para que as crianças vivenciem as diferentes linguagens e usá-las para se expressar – a linguagem corporal, a linguagem musical, a linguagem plástica, a linguagem fotográfica, a linguagem do vídeo, a linguagem da mímica, a linguagem teatral e, por que não, a linguagem da informática.

Percebe-se então que, conforme cita Garcia (1993), as primeiras atividades de alfabetização ensinam às crianças muito sobre escrita e leitura, mas geralmente de maneiras que não se parecem muito com a instrução tradicional do ensino fundamental. Tirando proveito da natureza ativa e social da aprendizagem das crianças, a instrução precoce deve fornecer ricas demonstrações, interações e modelos de alfabetização no curso de atividades que façam sentido para crianças pequenas. As crianças também devem aprender sobre a relação entre a linguagem oral e escrita e a relação entre letras, sons e palavras. Em salas de aula construídas em torno de uma ampla variedade de atividades impressas, ao falar, ler, escrever, brincar e ouvir umas às outras, as crianças vão querer ler e escrever e se sentirão capazes de fazê-lo. (GARCIA, 1993, p. xx)

O CARÁTER POLÍTICO DO LETRAMENTO: INSTRUMENTO PARA A CIDADANIA

A escolarização e a alfabetização são processos necessários para que haja o desenvolvimento de capacidades no indivíduo para que ele possa participar da sociedade e com isso contribuir para o seu desenvolvimento.

Soares (2003), afirma que as crianças merecem a oportunidade de aprender a usar a leitura e a escrita de maneira significativa em suas vidas - para se tornarem alfabetizadas! Uma jornada de alfabetização ao longo da vida pode começar com passos pequenos, mas emocionantes, à medida que as crianças experimentam a emoção de se perder em uma história ou o poder de expressar suas próprias ideias por escrito.

De acordo com os PCNs (1997) aprender a ler e escrever não é apenas aprender novas habilidades.

Embora envolva habilidades de aprendizado, a alfabetização é muito mais do que isso. Trata-se de aprender a usar a leitura e a escrita de maneiras reais e importantes. E, ser alfabetizado nos permite:

- use livros e outras formas de escrita para aprender - podemos aprender coisas novas com o que as outras pessoas escrevem.
- explorar e comunicar o que pensamos, sentimos e sabemos.
- aproveite a riqueza da linguagem enquanto lemos e, assim, aprenda a usar a linguagem de maneiras novas e diferentes.
- descubra as experiências de outras pessoas e aprenda com elas, mesmo quando nunca as conhecemos porque elas podem ter vivido há muito tempo ou moram em lugares distantes. descubra diferentes maneiras de ver o mundo. (PCNs. 1997).

Quando se ajuda as crianças a se tornarem leitores e escritores, damos a elas a chave para uma comunidade mundial. Mas isso não acontece da noite para o dia e precisamos ajudar a estimular a alfabetização e, depois, inspirá-los e incentivá-los.

De acordo com os PCNs (1997) as habilidades aprimoradas de alfabetização beneficiam não apenas o leitor que está enfrentando dificuldades, mas todos em nossa comunidade, independentemente de idade, raça, sexo ou origem.

A Alfabetização é um assunto muito complexo e permeado por diversos aspectos, e é hoje alvo de discussão por parte de muitos autores. Quando se fala em alfabetização podemos perceber diferentes conceitos e pontos de vista a esse respeito. De acordo com Cagliari (2002, p.8): *“primordialmente a alfabetização é a aprendizagem da escrita e da leitura”*.

Percebe-se que a concepção desse autor sobre o assunto alfabetizar implica, essencialmente, o ensino das habilidades da leitura e da escrita, ou seja, o aluno alfabetizado é aquele que no final do processo detém o domínio dessas habilidades.

Já nas palavras de Gumperz (1991, p.11): *alfabetizar não é somente ler e escrever... a alfabetização é um fenômeno socialmente construído*. A alfabetização, no ponto de vista desse autor, é um fenômeno que envolve os aspectos sociais e políticos presentes nesse processo, já que pretende a formação de indivíduos que saibam mais do que ler e escrever, que sejam cidadãos capazes de agir de forma mais atuante na sociedade.

Conforme corroboração de Soares (2002) é possível notar que os conceitos são muito diferentes, mas na alfabetização não se pode restringir apenas a um aspecto. A alfabetização deve ser trabalhada de forma que os indivíduos adquiram as habilidades da leitura e da

escrita, bem como a utilização dessas práticas em sua vida social, ou seja, se tornem indivíduos alfabetizados e letrados.

Muitas pessoas acreditam que alfabetização e letramento são sinônimos, mas de acordo com Soares (2002, p. 39):

Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado, alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever, já o indivíduo que vive em estado de letramento, e não é só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, responde adequadamente as demandas sociais de leitura e de escrita.

Vivemos em uma sociedade letrada, na qual a escrita está presente o tempo todo, na qual é exigido que as pessoas apliquem os conhecimentos adquiridos na escola, no seu dia-a-dia. Dessa forma, se faz necessária à construção de um processo de alfabetização que oportunize ao indivíduo perceber as funções da escrita nas suas atividades cotidianas como: pegar um ônibus, ler uma placa, escrever um bilhete. Visto que não adianta saber ler se não há um entendimento daquilo que se está lendo

Sobre a importância de se associar aquilo que é aprendido na escola às situações de vida cotidiana dos alunos nos fala Costa (2002, p. 57):

Para a ampliação das práticas do letramento dos alfabetizandos, é essencial garantir que as práticas trabalhadas na escola estejam também presentes fora dela; a possibilidade de articulação entre os âmbitos interna e externo ao ambiente escolar, pode se constituir em uma das estratégias importantes para envolver o aluno no processo de aprendizagem, concorrendo para a sua permanência no curso e para a efetivação da alfabetização.

Para a construção de um processo de alfabetização que vise o letramento e a conscientização dos alunos, se faz necessária a utilização de diversos tipos de textos que venham contribuir para o alcance desses objetivos. De acordo com os PCNS (1997, p.30): “São os textos que favorecem a reflexão crítica imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada”.

Os professores, no desenvolvimento de sua prática, devem proporcionar ao aluno entrar em contato com os diversos tipos de textos que existem, Soares (2003, p. 44) reforça esta ideia quando afirma que “o indivíduo que atinge a condição de letrado é aquele que sabe interagir com os diferentes tipos de textos que há em nossa sociedade”.

Dessa forma, a prática docente deve se pautar no desenvolvimento de atividades que permitam aos alunos o reconhecimento das diferentes funções e propósitos a que servem os textos: a função de informar, de proporcionar um momento prazeroso e de descontração para o leitor, dentre outras.

A interação com variados portadores de texto como jornais, livros, revistas, cartazes vem contribuir para a formação de leitores competentes, pois de acordo com os PCNS: “Não

se formam bons leitores oferecendo materiais de leitura empobrecidos... as pessoas aprendem a gostar de ler quando de alguma forma a qualidade de suas vidas melhora com a leitura". (1997, p.36)

Para aprender a ler e a escrever é preciso pensar sobre a escrita, pensar sobre o que a escrita representa e como ela representa graficamente a linguagem.

Soares (2003), afirma que o professor, no papel do mediador desse processo tem por finalidade realizar estratégias de antecipação, dando possibilidades para o educando avançar no processo da leitura e escrita, tornando a leitura contextualizada, ou seja, com significados que permitam ao aluno imaginar o que poderia estar escrito.

De acordo Soares (2003, p. 56):

Analfabetismo no primeiro mundo? (...) quando os jornais noticiam a preocupação com altos níveis de analfabetismo em países como os Estados Unidos, a França, a Inglaterra surpreende porque: como podem ter altos níveis de analfabetismo países era que a escolaridade básica é realmente obrigatória e, portanto, praticamente toda a população conclui o ensino fundamental (que, nos países citados, tem duração maior que a do nosso ensino fundamental-10 anos nos Estados Unidos e na França, 11 anos na Inglaterra). E que , quando a nossa mídia traduz para o português a preocupação desses países, traduz iliteracy (inglês) e analfabetismo nesses países, isto é, o número de pessoas que não sabem, ler ou escrever aproxima-se de zero; a preocupação, pois, não é com os níveis de analfabetismo, mas com os níveis de letramento, com a dificuldade que adultos e jovens revelam para fazer uso adequado da leitura e da escrita: sabem ler e escrever, mas enfrentam dificuldades para escrever um ofício, preencher um formulário, registrar a candidatura a um emprego – os níveis de letramento é que são baixos.

Conforme a corroboração de Soares (2003), nota-se que todo indivíduo possui algum grau de letramento, mesmo que seja mínimo, dessa forma é de suma importância que o professor faça uso do pré-conhecimento de seu aluno para que este possa construir seu conhecimento por meio de suas experiências e cultura, assim o educador poderá alfabetizar letrando.

O ato de ler e de escrever não é apenas decodificar o código linguístico, é preciso, porém ser capaz de interpretar diferentes gêneros textuais. O meio em que vive é de suma importância para o desenvolvimento do aprendizado, uma vez que o indivíduo está inserido num mundo letrado, no qual existem diversos códigos linguísticos. Segundo Kleiman (1995, p. 19): *"Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos"*.

É importante ressaltar que o conceito de letramento e alfabetização pode variar de acordo com o momento histórico, desenvolvimento social e cultural em que o indivíduo vive, uma vez que o desenvolvimento do país possui grande influência sobre o processo de educação.

Convém salientar que os problemas enfrentados no processo de alfabetização no Brasil vêm nos acompanhando em longa data:

No Brasil, como em vários países da América Latina, as antigas elites – formadas por oligarcas com influências liberais – acostumaram-se a ver na educação “a alavanca do progresso”. Assim, tomaram o tema do analfabetismo e despejaram rios de retórica. Diziam que o país jamais poderia encontrar seu caminho e a democracia jamais poderia ter uma realidade enquanto tivermos uma tão alta proporção de analfabetos. A “ignorância” e o “atraso” eram duas faces da mesma moeda. Palavras, muitas palavras – e - mas nenhuma ação (FREIRE, 1979, p. 43).

Atualmente se encontra em desenvolvimento procurando sanar os problemas que surgem e fazer com que o processo de alfabetização seja concluído com êxito, que além de codificar e decodificar códigos o indivíduo possa estar preparado para o mundo, ou seja, que ele esteja apto para viver em sociedade.

Hoje ainda vivenciamos o desafio de fazer com que todos tenham acesso e façam uso da leitura e da escrita, apesar de possuírem maior disponibilidade para a utilização de diversos meios como bibliotecas, livrarias, jornais, revistas e a internet, o que possibilita tornar os indivíduos letrados e conscientes, fazendo uso dessas ferramentas, participando ativamente da sociedade. Em seu artigo Kleiman afirma que:

O aluno que elabora um bilhete recomendando um livro e justificando sua recomendação faz uma ‘leitura inspeccional quando seleciona, na biblioteca, um livro para leitura, ou quando procura, no caderno infantil do jornal, a página que traz resenhas de livros; ele faz também uma ‘leitura tópica’, de detalhes, quando volta ao livro lido para copiar uma informação específica que deseja incluir na sua recomendação ou resenha; faz, ainda, uma ‘leitura de revisão’ quando lê seu próprio texto antes de torná-lo público (1995, p. 24).

As expectativas positivas dos professores interferem na aprendizagem dos alunos. Essas expectativas se manifestam nas diversas situações de interações sociais e educacionais.

A escola deve propiciar aos alunos ambientes que facilitem o processo de letramento e alfabetização, haja vista que esta é responsável pela preparação dos indivíduos para as práticas sociais o que possibilita um espaço rico de aprendizagem para todos os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À medida que os processos de reconhecimento de palavras se tornam mais automáticos, as crianças tendem a dedicar mais atenção aos processos de compreensão de nível superior. Como essas experiências de leitura tendem a ser gratificantes para as crianças, elas podem ler com mais frequência; assim, a realização da leitura pode ser um subproduto do prazer da leitura.

As crianças precisam ler uma grande variedade de materiais interessantes e compreensíveis desde a educação infantil. No início, as crianças tendem a ler lenta e deliberadamente, enquanto se concentram exatamente no que está na página. Na verdade, eles podem parecer "colados à impressão", descobrindo os detalhes da forma no nível da palavra. No entanto, a expressão de leitura, a fluência e a compreensão das crianças geralmente melhoram quando leem textos familiares.

As crianças não usam apenas seu conhecimento crescente dos padrões de som das letras para ler textos desconhecidos. Eles também usam uma variedade de estratégias. Estudos revelam que os primeiros leitores são capazes de ser intencionais em seu uso de estratégias metacognitivas. Mesmo na educação infantil, as crianças fazem previsões sobre o que devem ler, autocorrigir, reler e questionar se necessário, dando evidências de que são capazes de ajustar sua leitura quando a compreensão falha.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Português.** Brasília. MEC - SEF, 1997.

FREIRE, P. **Educação e mudança**, 12 ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1979.

GARCIA, Regina Leite. Discutindo a escola pública de Educação Infantil – a reorientação curricular. In: GARCIA, Regina Leite (org.). **Revisitando a pré-escola** – São Paulo: Cortez, 1993.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003.

Nair Dias Ramos

Licenciatura Plena em Pedagogia, pela Universidade Bandeirante de São Paulo, UNIBAN, em 2011. Pós-Graduação em Formação em Educação A Distância pela Universidade Paulista, UNIP, em 2020. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo, PMSP.

UMA BREVE HISTÓRIA DA INFÂNCIA E SEUS PENSADORES

PATRÍCIA MENDES CAVALCANTE DE SOUZA

RESUMO

O trabalho a seguir tem como objetivo apresentar um breve resumo do conceito de infância de um ponto de vista histórico, promovendo assim, uma compreensão acerca da mudança de paradigma da visão que a sociedade teve sobre infância, no decorrer da história. Para fundamentar a mudança de olhar sobre a infância, algumas teorias foram apresentadas, que tiveram grande relevância e que foram, ao longo da história, norteando e modificando o olhar sobre a criança e a infância e trazendo mudanças positivas na educação. Os pensadores apresentados aqui, marcaram a educação e a cultura no que concerne a infância, compreendendo desde teorias mais focadas na questão biológica e cognitiva do desenvolvimento da criança, até questões mais direcionadas ao impacto e importância do meio ambiente no desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: Aprendizagens; Desenvolvimento cognitivo; psicomotor e social; Educação; Infância.

UMA BREVE HISTÓRIA DA INFÂNCIA

A infância, tal como a conhecemos hoje, é algo pertinente à modernidade. A infância teve diversos olhares ao longo da história, inclusive controversos, o historiador francês Philippe Ariès argumentou que "infância" como um conceito foi criado pela sociedade moderna, baseando-se em pinturas, túmulos e móveis do século XVII, pois segundo ele, estes artefatos representavam as crianças como mini-adultos, porém essa tese foi amplamente refutada na historiografia contemporânea. Um exemplo de que as crianças não eram vistas como mini adultos são os textos religiosos antigos, por exemplo, que sempre relatam a criança como puras e inocentes. Porém, é incontestável que a infância ganhou muita importância na nossa sociedade, porém ainda está distante do ideal, pelo que percebemos comparando as teorias de apego, de criação com respeito e conexão, de um olhar sensível para com as crianças.

Segundo historiadores, bem como nossa história recente, sabemos que desde muito cedo, as crianças eram obrigadas a ajudar no trabalho da família e, ainda nos dias de hoje, vez ou outra sabemos de histórias de trabalho infantil, o que é totalmente execrável diante de tantas mudanças de perspectivas que tivemos ao longo da história de respeito e consideração pela infância.

A ideia moderna de infância, como período significativo da vida, com características próprias, começou a surgir durante o Iluminismo e o período romântico. Jean Jacques Rousseau formulou uma ideia com fundamentos românticos em relação à infância em seu famoso romance de 1762 *Emílio, ou Da Educação*. Ele se baseou nas ideias de John Locke e outros pensadores do século XVII, para descrever a infância como um breve período de santuário, antes que as pessoas encontrem os perigos e as dificuldades da vida adulta. "Por que roubar esses inocentes das alegrias que passam tão rapidamente?", suplicou Rousseau. "Por que encher de amargura os primeiros dias fugazes da infância, dias que não retornarão para eles mais do que para ti?". (COHEN, 2006, p. 20)

Durante o Iluminismo a educação tornou-se mais abrangente e institucional, a fim de suprir a Igreja e o Estado com fornecimento de funcionários capacitados. Crianças pobres aprendiam a ler e escrever por igrejas e estabelecimentos filantrópicos, enquanto os filhos e filhas das elites nobres e burguesas receberam educação distinta na escola de gramática e na universidade.

DIREITOS DA CRIANÇA

Sabe-se por inúmeros filmes e livros que retratam a revolução industrial que com o início da industrialização na Inglaterra, houve um rompimento dos ideais românticos da infância e a realidade da crescente exploração infantil nas fábricas. Antes deste período as crianças trabalhavam ajudando suas famílias em casa, na agricultura e no artesanato, porém o trabalho fabril era bem mais perigoso, degradante, insalubre e desumano para com as crianças, ou seja, ocorreram pequenas evoluções filosóficas a respeito da infância, porém quando surgiu o capitalismo toda teoria foi substituída pelo trabalho mal remunerado e estafante de crianças nas fábricas.

PRIMEIROS PENSADORES E MESTRES DA INFÂNCIA NO MUNDO

As contribuições de John Dewey, Maria Montessori, Célestin Freinet, Jean Piaget, Lev Vigotski e Carl Rogers, foram muito elucidativas para pensar a infância e as necessidades da criança, produzindo inovação na parentalidade e em educação.

Um expoente da educação foi John Dewey (Burlington, Vermont, 20 de outubro de 1859 — 1 de junho de 1952) foi um filósofo e pedagogo norte-americano, um dos principais representantes da corrente pragmatista, inicialmente desenvolvida por Charles Sanders Peirce, Josiah Royce e William James. Dewey também escreveu extensivamente sobre pedagogia e é uma referência no campo da educação. Tinha fortes compromissos políticos e sociais, expressados muitas vezes em suas publicações no jornal *The New Republic*. Suas ideias eram baseadas na necessidade de valorizar a capacidade de pensar dos alunos e de prepará-los para questionar a realidade. Ele também procurava unir teoria e prática, bem como problematizar as questões do mundo, ele foi uma grande influência para Anísio Teixeira, o educador que leva o título de inventor da escola pública no Brasil.

Uma grande revolucionária da pedagogia foi Maria Montessori - Maria Tecla Artemisia Montessori (Chiaravalle, 31 de agosto de 1870 — Noordwijk aan Zee, Países Baixos, 6 de maio de 1952) foi uma educadora, médica e pedagoga italiana. É conhecida pelo método educativo que desenvolveu e que ainda é usado hoje em escolas públicas e privadas mundo afora.

Destacou a importância da liberdade, da atividade e do estímulo para o desenvolvimento físico e mental das crianças. Para ela, liberdade e disciplina se equilibram, não sendo possível conquistar uma sem a outra. Adaptou o princípio da auto-educação, que consiste na interferência mínima dos professores, pois a aprendizagem teria como base o espaço escolar e o material didático. Representante do movimento da Educação Nova, a mesma conseguiu desenvolver suas teorias de modo amplo e abrangente. Seu método pedagógico foi implementado considerando a criança, o ambiente e o educador, tendo como foco a educação sensorial, considerada por ela, a base da educação intelectual. (MONTESSORI, 2022).

Maria Montessori é conhecida por ter sido principalmente uma idealista da infância e ter tido um olhar para o conceito de educação útil. Ela tinha um olhar para o indivíduo, entendendo que a criança tinha toda a capacidade de descobrir o mundo por ela mesma. O pensamento de Montessori tem uma base biológica, ela via a criança como um ser humano integral e não um futuro adulto, suas ideias principais: a Educação pelos sentidos e a Educação pelo movimento.

Montessori acreditava que nem a educação, nem a vida, deveriam se limitar às conquistas materiais. Os objetivos individuais mais importantes seriam: encontrar um lugar no mundo, desenvolver um trabalho gratificante e nutrir paz e densidade interiores para ter capacidade de amar. (OLIVEIRA, 2012, P. 410)

Outro expoente da educação foi Célestin Freinet (Gars, 15 de outubro de 1896 – Vence, 8 de outubro de 1966), ele foi um pedagogo e pedagogista anarquista francês, uma importante referência da pedagogia de sua época, cujas propostas continuam a ter grande ressonância na educação dos dias atuais. Freinet se identificava com a corrente da Escola Nova, anti-conservadora, e protagonizou as chamadas Escolas Democráticas. Segundo ele, além das técnicas pedagógicas, o ambiente político e social ao redor da escola não deveria ser ignorado pelo educador. Como para Freinet a pedagogia comporta a preocupação com a formação de um ser social que atua no presente, o professor deve mesclar seu trabalho com a vida em comunidade, criando as associações, os conselhos, eleições, enfim as várias formas de participação e colaboração de tudo, na formação do aluno, direcionar o movimento pedagógico em defesa da fraternidade, respeito e crescimento de uma sociedade cooperativa e feliz. Para Freinet, "a democracia de amanhã é preparada na democracia da escola". Freinet desenvolveu o seu método pedagógico usando o mínimo de materiais didáticos, fruto do seu trabalho em regiões pobres da França. (FREINET, 2022)

Freinet tinha uma visão idealista, voltada para a cooperação, para o povo, com influência marxista, ele é tido como o mestre do trabalho e do bom senso, para ele o objetivo da educação é formação cidadã, a fim de resultar em um trabalho livre e criativo, capaz de transformar o meio e trazer emancipação a quem o exerce. Ele também valorizava o êxito do aluno e nunca o erro, como a maioria dos educadores da época, pois acreditava que o fracasso desequilibra e desmotiva o aluno, ele também valorizava o envolvimento afetivo no processo educativo, humanizando-o. Para ele, a aprendizagem é o resultado de uma relação dialética entre ação e pensamento, ou teoria e prática. Sua fundamentação é tida como mais política do que propriamente científica, com enfoque mais filosófico ao repensar processos vigentes.

Freinet desenvolveu novas técnicas tais como a aula-passeio, cantinhos temáticos na sala de aula e a imprensa na escola, para ele era importante as crianças viverem em república desde a escola, bem como tenham maior despertar nas crianças, de uma consciência de seu meio, incluindo os aspectos sociais, e de sua história. Sua pedagogia se fundamenta em quatro eixos: a cooperação, a comunicação, a documentação e a afetividade.

O pedagogo era contrário ao uso de manuais em sala de aula, sobretudo as cartilhas, por considerá-los genéricos e alheios às necessidades de expressão das crianças, bem como padronizavam o ensino. Defendia que os alunos fossem em busca do conhecimento de que necessitassem em bibliotecas, que buscassem explorar os livros (que deveriam existir na própria escola) e que confeccionassem fichários de consulta e de autocorreção (para exercícios de matemática, por exemplo). Para Freinet, todo conhecimento é fruto do que chamou de tateamento experimental - a atividade de formular hipóteses e testar sua validade - e cabe à escola proporcionar essa possibilidade a toda criança, ele era favorável a exploração livre da criança e fugia de atividades rígidas e pouco heterogêneas. Freinet tinha um pensamento mais abrangente e holístico:

“a ciência constrói robôs que, com dois mais dois, calculam a uma velocidade vertiginosa e que são capazes de baixar as alavancas do comando e de levar a morte para além das ondas. Não realizou ainda, infelizmente! o homem que pensa, mas com fios e engrenagens, mas com o seu ser sensível e capaz de marcar, com o próprio cunho, o destino dos robôs. É esse ser sensível que temos de educar, não somente para criar e animar robôs, mas também para dominá-los e os sujeitar, a fim de exaltar os elementos de consciência e de humanidade que são a grandeza e a razão de ser do homem”. (Freinet, 1985, p. 74)

Um grande pensador da infância foi Jean William Fritz Piaget, mais conhecido como Jean Piaget (Neuchâtel, 9 de agosto de 1896 - Genebra, 16 de setembro de 1980) foi um biólogo, psicólogo e epistemólogo suíço, considerado um dos mais importantes pensadores do século XX. Defendeu uma abordagem interdisciplinar para a investigação epistemológica e fundou a Epistemologia Genética, teoria do conhecimento com base no estudo da gênese psicológica do pensamento humano. Estudou biologia na Universidade de Neuchâtel onde concluiu o seu doutorado e, posteriormente, se dedicou à área de Psicologia, Epistemologia e Educação. Foi professor de psicologia na Universidade de Genebra de 1929 a 1954, e tornou-se mundialmente reconhecido pela sua revolução epistemológica. Durante sua vida Piaget escreveu mais de cinquenta livros e diversas centenas de artigos. Em 1919, viaja para Paris, onde estuda na Sorbonne e faz estágios no Hospital da Salpêtrière de no Hospital Sainte-Anne. Durante sua estadia em Paris, Piaget conhece Théodore Simon, que o convida a padronizar um dos testes de inteligência de Cyril Burt, desenvolvidos na Inglaterra, experiência que lhe permitiu delimitar um campo de estudos empíricos: o pensamento infantil e o raciocínio lógico. O nascimento dos seus três filhos, entre 1925 e 1931, amplia seu convívio diário com a "criança pequena" e possibilita o registro de observações que geram novas hipóteses sobre as origens da cognição humana. (PIAGET, 2022)

O cientista suíço revolucionou a educação de crianças ao mostrar que elas não pensam como os adultos e que elas constroem o próprio aprendizado.

Piaget nunca atuou como pedagogo e não criou um método de ensino específico, ele, como biólogo, se dedicou à observação científica rigorosa do processo de aquisição de conhecimento da criança, campo esse chamado de epistemologia genética, ou seja, estudo do desenvolvimento natural da criança. Segundo Piaget, o pensamento infantil atravessa quatro estágios, do nascimento a adolescência, quando a capacidade plena de raciocínio é atingida.

As descobertas de Piaget tiveram grande impacto na pedagogia, mas, de certa forma, demonstraram que a transmissão de conhecimentos é uma possibilidade limitada. Por um lado, não se pode fazer uma criança aprender o que ela ainda não tem condições de absorver. Por outro, mesmo tendo essas condições, não vai se interessar a não ser por conteúdos que lhe façam falta em termos cognitivos.

O desenvolvimento psíquico, que começa quando nascemos e termina na idade adulta, é compatível ao crescimento orgânico: como este, orienta-se, essencialmente, para o equilíbrio. Da mesma maneira que um corpo está em evolução até atingir um nível relativamente estável – caracterizado pela conclusão do crescimento e pela maturidade dos órgãos -, direção de uma forma de equilíbrio final, representada pelo espírito adulto. O desenvolvimento, portanto, é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior (PIAGET, 1983, p. 11).

Para Piaget o conhecimento se constrói pelas descobertas da criança, ele inicia a corrente construtivista. Ele fundamentou sua teoria em dois mecanismos: assimilação e acomodação. Um conceito essencial da epistemologia genética é o egocentrismo, que explica o caráter mágico e pré-lógico do raciocínio infantil. O biólogo estruturou sua teoria em estágios de desenvolvimento da criança, são eles:

O estágio pré-operacional vai dos 2 aos 7 anos e se caracteriza pelo surgimento da capacidade de dominar a linguagem e a representação do mundo por meio de símbolos. A criança continua egocêntrica e ainda não é capaz, moralmente, de se colocar no lugar de outra pessoa.

O estágio das operações concretas, dos 7 aos 11 ou 12 anos, tem como marca a aquisição da noção de reversibilidade das ações. Surge a lógica nos processos mentais e a habilidade de discriminar os objetos por similaridades e diferenças. A criança já pode dominar conceitos de tempo e número. Por volta dos 12 anos começa o estágio das operações formais. Essa fase marca a entrada na idade adulta, em termos cognitivos. O adolescente passa a ter o domínio do pensamento lógico e dedutivo, o que o habilita à experimentação mental. Isso implica, entre outras coisas, relacionar conceitos abstratos e raciocinar sobre hipóteses. (PIAGET, 2022)

Outro grande pensador da educação foi Lev Semionovitch Vigotski (Orsha, 17 de novembro de 1896 — Moscou, 11 de junho de 1934), foi um psicólogo, proponente da Psicologia histórico-cultural. Pensador pioneiro no conceito de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais e condições de vida. Veio a ser descoberto pelos meios acadêmicos ocidentais muitos anos após a sua morte, que ocorreu em 1934, por tuberculose, aos 37 anos.

Ele atribuía um papel preponderante às relações sociais nesse processo, tanto que a corrente pedagógica que se originou de seu pensamento é chamada de socioconstrutivismo ou sociointeracionismo. Como Piaget, Vygotsky não formulou uma teoria pedagógica, para ele, a intervenção pedagógica provoca avanços que não ocorreriam espontaneamente.. Ao formular o conceito de zona proximal, Vygotsky mostrou que o bom ensino é aquele que estimula a criança a atingir um nível de compreensão e habilidade que ainda não domina completamente, puxando dela um novo conhecimento. Por isso Vygotsky afirma que “aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (VIGOTSKY, 1984, p. 98)

O psicólogo considerava ainda que todo aprendizado amplia o universo mental do aluno. O ensino de um novo conteúdo não se resume à aquisição de uma habilidade ou de um conjunto de informações, mas amplia as estruturas cognitivas da criança. Assim, por exemplo, com o domínio da escrita, o aluno adquire também capacidades de reflexão e controle do próprio funcionamento psicológico.

Vygotsky dá ênfase no social, uma oposição teórica em relação ao biólogo suíço Jean Piaget (1896-1980), que também se dedicou ao tema da evolução da capacidade de aquisição de conhecimento pelo ser humano e chegou a conclusões que atribuem bem mais importância aos processos internos do que aos interpessoais. Os estudos de Vygotsky sobre aprendizado decorrem da compreensão do homem como um ser que se forma em contato com a sociedade.

Outro nome marcadamente importante na história da educação e psicologia infantil foi Carl Rogers, um norte-americano que viveu entre os anos de 1902-1987. Ele foi um psicólogo a serviço da educação, fundador da terapia não-diretiva, dizia que o trabalho do professor era liberar o caminho para que o estudante aprenda o que desejar. Sua contribuição foi original, opondo-se às concepções e práticas dominantes nos consultórios e nas escolas. Para Rogers, o terapeuta facilita o processo do analisando, assim como acreditava que o papel do professor se assemelha ao do terapeuta, isso quer dizer que a tarefa do professor é facilitar o aprendizado, que o aluno conduz a seu modo.

A teoria rogeriana - que tem como característica um extenso repertório de expressões próprias - surgiu como uma terceira via entre os dois campos predominantes da psicologia em meados do século 20. De um lado havia a psicanálise, criada por Sigmund Freud (1856-1939), com sua prática balizada pela ortodoxia, e, de outro, o behaviorismo, que na época tinha B. F. Skinner (1904-1990) como expoente e se caracteriza pela submissão à biologia. A corrente de Rogers ficou conhecida como humanista, porque, em acentuado contraste com a teoria freudiana, ela se baseia numa visão otimista do homem. (ROGERS, 2022)

Rogers argumentava que o organismo humano - assim como todos os outros, incluindo o das plantas - possui uma tendência à atualização, que tem como fim a autonomia. Uma crença básica de Rogers é que o organismo humano sabe o que é melhor para ele e para isso conta com sentidos aprimorados ao longo da evolução da espécie. Tato, olfato e paladar reconhecem como prazeroso (sabor e cheiro agradáveis, por exemplo) o que é saudável. Igualmente, nossos instintos estão prontos para valorizar a "consideração positiva", conceito rogeriano que engloba atitudes como cuidado, carinho, e atenção.

Até aqui, tudo bem - as pessoas sabem o que é bom para elas e podem encontrar aquilo de que necessitam na natureza e na família. O problema, segundo Rogers, é que a sociedade e a cultura desenvolvem mecanismos que contrariam essas relações potencialmente harmoniosas. Entre os mais nocivos está a "valorização condicional", o hábito que a família, a escola e outras instituições sociais têm de apenas atender às necessidades do indivíduo se ele se provar merecedor. Do conflito entre o indivíduo ("sou") e o que se exige dele ("devo ser") nasce o que Rogers chama de incongruência, que gera sofrimento. Esse é o processo que, para ele, define neurose. Ao se ver pressionada a corresponder às expectativas sociais, a pessoa se vê numa situação de ameaça, o que a leva a desenvolver defesas psicológicas, ele baseava sua teoria na confiança nos próprios desejos e intuições, liberdade e responsabilidade de agir e disponibilidade para criar, para que a pessoa atinja a saúde e felicidade. (ROGERS, 2022)

Rogers tem um viés mais psicológico de sua obra, mas que poder ser extremamente aproveitado da educação e no olhar para infância, ele primava pelo autoconhecimento e percepção do meio ambiente:

Se o paciente conseguir através da experiência terapêutica uma compreensão suficiente para esclarecer a sua relação com a situação real, poderá então escolher o método de se adaptar à realidade que maior valor tiver para ele. Estará nesse momento capacitado para enfrentar os problemas que surjam no futuro, devido à sua maior compreensão e à sua maior experiência na solução independente dos seus problemas (Rogers, 1973, p.139).

Já que se tornar uma pessoa saudável é, basicamente, uma questão de ouvir a si mesma e satisfazer os próprios desejos (ou interesses), as melhores qualidades de um terapeuta ou de um professor são saber facilitar esses processos e interferir o menos possível. É esse o significado do termo "não-diretivo", a marca registrada do rogerianismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda estamos distantes de uma sociedade que valoriza as crianças e a educação acima de tudo, entendendo que tudo que acontece na infância, reverbera no futuro, ou seja, é fundamental um olhar sensível para a infância, para a escola e para os responsáveis que criam e educam as crianças, o Estado e a sociedade precisam dar suporte para estes entes que cuidam e educam crianças, para que tenhamos todos uma sociedade melhor.

É sabido que muitos saberes e direitos já foram conquistados e é bom lembrar e revisita-los, para que a partir do que já foi feito, saberes, processos e dinâmicas de educação infantil sejam ainda melhores, para o bem e o futuro da humanidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARIÈS, F. A Infância. **Revista de Educación**, Madrid, n. 281, p 5-17, 1986.
- _____. **História social da infância e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro : Zahar, 1981.
- AMY F. Ogata, **Designing the Creative Child: Playthings and Places in Midcentury America**, 2013.
- BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- COHEN, David. **The development of play** (2006) Editora Routledge; 3ª edição.
- DEWEY, John. In: **WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre**. Flórida: Wikimedia Foundation, 2022. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=John_Dewey&oldid=63491121>. Acesso em: 30 abr. 2022.
- FREINET, Célestin. In: **WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre**. Flórida: Wikimedia Foundation, 2022. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=C%C3%A9lestin_Freinet&oldid=64248891>. Acesso em: 22 ago. 2022.
- FREINET, Célestin. **Nova Escola**, 2015. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/7233/celestin-freinet>>. Acesso em: 25, agosto de 2022.
- FREINET, Célestin. **Para uma Escola do Povo**. Ed. Martins Fontes, 1969.
- FREINET, Célestin. **A educação do trabalho**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- FREINET, Célestin. **Pedagogia do Bom Senso**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- LOCKE, John. **Alguns Pensamentos Sobre a Educação**. Tradução de Madalena Requiça. Coimbra: Edições Almedina, 2012."
- MONTESSORI, Maria. In: **WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre**. Flórida: Wikimedia Foundation, 2022. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Maria_Montessori&oldid=63306811>. Acesso em: 1 abr. 2022.
- MONTESSORI, Maria. **Nova Escola**, 2015. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/7226/maria-montessori>>. Acesso em: 25, agosto de 2022.
- OLIVEIRA, Kely Viviane Gonçalves; BORTOLI, Roberta D. Angela Menduni. MÉTODO MONTESSORIANO: contribuições para o ensino-aprendizagem da matemática nas séries iniciais. **Revista Eventos Pedagógicos** v.3, n.3, p. 410 - 426, Ago. – Dezembro, 2012
- PIAGET, Jean. In: **WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre**. Flórida: Wikimedia Foundation, 2022. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Jean_Piaget&oldid=64134646>. Acesso em: 7 set. 2022.
- PIAGET, Jean. **Nova Escola**, 2008. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1709/jean-piaget-o-biologo-que-colocou-a-aprendizagem-no-microscopio>>. Acesso em: 07, setembro de 2022.
- PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- ROGERS, Carl. **Nova Escola**, 2008. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1453/carl-rogers-um-psicologo-a-servico-do-estudante>>, Acesso em: 03, janeiro de 2023.
- ROGERS, C. (1983). **Um Jeito de Ser**. São Paulo: EPU.
- ROUSSEAU, Jean. **Emílio ou da educação**. Trad. Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
- STEARNS, Peter N. (2015). "History of Childhood". In: **Textbook of Child and Adolescent Mental Health**, versão de acesso aberto CC BY-NC 2.0 pela IACAPAP.
- VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Patrícia Mendes Cavalcante de Souza

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho, UNINOVE, SP. Bacharel e Licenciada em Letras pela Universidade São Judas Tadeu, SP. Bacharel em Administração pela Faculdade Álvares Penteado, FECAP, SP. Pós-graduada lato-sensu em Práticas Educativas, Criatividade, Ludicidade e Jogos pela Faculdade de Educação Paulistana, FAEP. Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo.
E-mail: pfmcavalcante@gmail.com

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E SUAS RELEVÂNCIAS NA EDUCAÇÃO

RITA DE CÁSSIA MARTINS SERAFIM

RESUMO

A pesquisa refere-se à relevância das tecnologias digitais aplicadas à educação, a temática surge da reflexão inicial de que na atualidade estamos vivenciando um período em que a tecnologia é uma realidade, de tal forma ela não pode ser desconsiderada no âmbito educativo, pois nossos estudantes estão imersos no contexto social onde o seu uso é cotidiano. Os estudos realizados foram organizados por meio da revisão bibliográfica tendo em vista os pressupostos que norteiam à temática. O capítulo inicial apresenta a análise conceitual acerca das tecnologias digitais, partindo para a reflexão acerca dos procedimentos metodológicos, para por fim apresentar a análise conclusiva que aponta para as contribuições das tecnologias digitais para o desenvolvimento de práticas educativas voltadas ao protagonismo do estudante e ao exercício da cidadania.

Palavras – chave: Aprendizagens; Desenvolvimento; Didática; Formação.

INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade o uso de tecnologias na sala de aula é cada vez mais necessário, no sentido do desenvolvimento tecnológico inerente à sociedade.

Não podemos mais considerar no contexto escolar apenas os recursos tradicionais como o quadro-negro, livros impressos, apostilas e demais materiais, pois as tecnologias digitais estão cada vez mais presentes no cotidiano dos alunos, independente de sua classe social.

Com o contexto pandêmico este processo foi acelerado, dada à necessidade emergencial das aulas remotas, o que culminou em um impacto maior nas redes públicas que não mantinham previamente uma organização curricular, formação docente e recursos tecnológicos para atender a demanda.

De tal modo o presente material monográfico versa sobre a pesquisa que se fundamenta nas revisões bibliográficas inerentes ao tema em uma definição analítica, para verificar a relevância das tecnologias digitais aplicadas no contexto escolar.

O capítulo inicial refere-se às definições do conceito de tecnologias educacionais, partindo para os estudos referentes às metodologias necessárias para a sua aplicação, finalizando com a conclusão que aponta para a necessidade da implementação de políticas

públicas voltadas para a aplicação de recursos financeiros que propiciem aquisição de equipamentos necessários para a aplicação das tecnologias educacionais e o investimento em capacitação docente.

ANÁLISE CONCEITUAL: TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

As tecnologias digitais da informação e comunicação ao longo dos anos vêm mudando a nossa maneira de nos comportar, tanto nas esferas relacionais como profissionais, e mais recentemente acompanhamos o impacto na maneira como aprendemos e ensinamos através de seu uso.

Segundo Prensky (2010), o papel da tecnologia é de oferecer suporte a novos paradigmas de ensino, sendo que tem um papel único de apoiar o aprendizado dos alunos, que por meio de seu uso adequado são capazes de ensinar a si mesmos (com a orientação dos professores).

Em consonância ao pensamento do autor, verifica-se que as TDICs como também são conhecidas, vem sendo implementadas no âmbito educativo a fim de propiciar o apoio aos docentes para a adoção de metodologias de ensino ativas, em que o estudante é o sujeito responsável pelo conhecimento exercendo assim o seu protagonismo.

Através destas práticas, espera-se que o aluno se torne mais engajado e que desperte o seu interesse pela pesquisa e pelo conhecimento, descentralizando assim o papel do professor em todas as etapas da educação.

A BNCC prevê ainda a promoção da alfabetização e do letramento digital propiciando a inclusão digital, para que todos os cidadãos brasileiros tenham acesso às tecnologias e informações inerentes aos meios digitais.

De tal forma, a Base Nacional Comum Curricular destaca o desenvolvimento das habilidades e competências relacionadas à utilização crítica e consciente das tecnologias digitais para a sua aplicação na vida cotidiana no exercício das práticas sociais.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A utilização do computador assim como de qualquer outra tecnologia, necessita de uma reflexão crítica sobre o seu valor como ferramenta pedagógica, levando os professores a confrontarem suas ideias e verdades, para assim iniciarem um processo de mudança em suas metodologias pedagógicas.

Isso porque os alunos se sentem atraídos pelo uso do computador, que se utilizado sob a orientação de um professor preparado para tal, pode proporcionar aos alunos a possibilidade de melhor uso das tecnologias, passando a se responsabilizarem pela produção e aquisição do seu próprio conhecimento. Eles se confrontam e descobrem que o prazer da descoberta é agradável e motivador, transformando-os em pensadores e pessoa capazes de resolver problemas (DINIZ, 2001, p. XX).

Sendo a tecnologia tão atrativa para os estudantes devemos refletir como a escola deve inseri-la no contexto educativo a fim de atender as expectativas de aprendizagem para cada etapa.

Se observarmos as aulas de informática com o uso de laboratórios inseridos nos espaços escolares, veremos que estas foram utilizadas ao longo dos anos para o ensino de conteúdos específicos da área de computação, na contemporaneidade vemos que se faz necessário ir além.

Acerca do uso das tecnologias a Base Nacional Comum Curricular, 2018, destaca na competência geral 5:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimento, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva” (BRASIL, BNCC, 2018, p. XX).

De tal modo, verifica-se que os dispositivos legais que norteiam a educação básica brasileira, definem o uso das tecnologias no contexto escolar de modo que venham a contribuir para o desenvolvimento de competências relacionadas ao protagonismo dos estudantes e ao exercício de sua autonomia e cidadania, desconstruindo assim a concepção de práticas de reprodução e conhecimento técnico na área de computação.

Os eixos propostos na BNCC referem-se à cultura digital, tecnologia digital e pensamento computacional.

Por meio da realização de um planejamento baseado nesses eixos e nas habilidades propostas no currículo de referência é possível à implementação de práticas voltadas ao uso de tecnologias no contexto escolar como objeto de conhecimento, preparando assim os estudantes para o seu uso em suas dimensões pessoais bem como profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estamos vivenciando um período sem precedentes na perspectiva educacional, a meu ver nunca houve uma necessidade tão urgente de revermos a prática pedagógica, pois as nossas crianças e estudantes são nativos digitais, independente da classe econômica à qual pertencem.

As políticas públicas brasileiras versam cada vez mais sobre a democratização do uso da internet, bem como a maioria dos serviços públicos e privados estão disponíveis nos canais digitais, sendo uma realidade a qual não podemos fugir.

De tal modo, a escola não pode manter os procedimentos tradicionais do passado, com a prevalência de transmissão de conteúdos através de cópias da lousa, utilização de sistemas apostilados e materiais impressos.

O aluno desta geração, que desde pequeno utiliza os meios digitais, precisa receber estímulos que estejam de acordo com a sua evolução.

Por meio da análise bibliográfica, foi possível perceber que as tecnologias educacionais são tema de importantes discussões políticas em nosso país, e está prevista na Base Nacional Comum Curricular (2017), de tal modo cabe às redes públicas e privadas

organizarem seus currículos visando garantir a sua implementação em todas as unidades de ensino.

Para que isso ocorra, é importante que os recursos financeiros sejam bem empregados com a aquisição de tablets, computadores para uso dos estudantes e professores, acesso à internet e demais equipamentos afins nas unidades de ensino viabilizando as atividades desenvolvidas pelos professores.

Cabe ressaltar também, a necessidade da formação continuada dos docentes, tendo em vista que muitos não desenvolveram as habilidades necessárias ao longo dos anos de magistério para este fim.

Muitos professores tiveram esta necessidade evidenciada durante a pandemia, momento em que foram obrigados a se reinventar para garantir o ensino remoto.

Entretanto, foi possível verificar que com esta mudança não podemos mais negar que a tecnologia contribuiu e muito para o desenvolvimento das atividades propostas, se bem planejada e executada com a oferta de recursos necessários para a sua aplicação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base.** Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf
Acesso em: 05 dez. 2022.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Práticas para aprendizagens híbridas e interdisciplinares envolvendo criação, inventividade e computação física.** [livro digital] – São Paulo : SME / COPED, 2021

DINIZ, S. N. F. **O uso das novas tecnologias em sala de aula.** Universidade Federal de Santa Catarina, jun./2001;

PAPERT, S. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PRENSKY, M. O papel da tecnologia no ensino e na sala de aula. **Conjectura, Marc Prensky**, v. 15, n. 2, maio/ago.2010;

Rita de Cássia Martins Serafim

Graduada em Pedagogia Plena pela Universidade Cruzeiro do Sul, SP, UNICSUL. Licenciatura Plena em Artes Visuais pela Faculdade Mozarteum de São Paulo, FAMOSP. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo, PMSP.

Email: ritaserafim02@yahoo.com.br

O PODER DA CULTURA AFRO E INDÍGENA

ROBERTA BATISTA

RESUMO

A Educação dispõe de espaços elevados para lidar com a diversidade étnica existente na cultura brasileira, porque é nesta fase da educação básica que se inicia o processo de escolarização da criança. O artigo a seguir tratará sobre a abordagem da cultura africana e afro-brasileira, considerando-se os níveis de dificuldades em abordá-las no contexto educacional. O principal objetivo do estudo é de desconstruir o racismo e discriminação existentes no âmbito escolar e, a partir desta prática, estender um novo comportamento para o dia a dia da criança. Para tal, será utilizado o conhecimento como meio de desenvolver práticas no contexto escolar onde, na educação infantil, sobretudo, pode-se viabilizar tais estudos por meio de múltiplos métodos, como por exemplo, através da leitura, movimentos corporais, arte, entre outros. Transcorreu, ainda, sobre o olhar brasileiro, dentro da legislação, frente à cultura africana.

Palavras-chave: Cultura Africana; Afro-brasileira; Educação; Desenvolvimento; Responsabilidade.

INTRODUÇÃO

O ambiente escolar é o lugar proposto para a construção do conhecimento, no desenvolvimento de um ser crítico e atuante enquanto cidadão, estabelecendo-se ali o respeito aos direitos humanos, ou seja, um espaço ideal para a equalização das diferenças enfatizando-se o valor das multiplicidades culturais que compõem a sociedade em sua totalidade. A pesquisa a seguir discutirá aspectos relacionados à abordagem da cultura africana e afro-brasileira, permitindo-se, através do estudo, desconstruir o racismo e discriminação existentes no âmbito escolar e, a partir desta prática, estender um novo comportamento para o dia a dia da criança. A Constituição da República Federativa do Brasil determina que: “assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça, como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social” (BRASIL, 1988, p. 1).

Esses princípios estão em conformidade com a Declaração dos Direitos Humanos e, dentro das cláusulas adotadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9394/96, que

estipula que o trabalho com a diversidade deve refletir o respeito às diferenças e às diversas manifestações culturais. E, a escola, no seu papel de Instituição, deve aperfeiçoar conhecimentos no mesmo instante em que compreende que a sociedade é ativa - que progride em transformações históricas constante, considerando-se que o método eficaz no processo de transformação social é a “quebra” de paradigmas existentes – responsável pela proliferação do preconceito, que deve ser estabelecido por meio de transformações profundas da estrutura existente no indivíduo, incluindo a sociedade como um todo. Assim, o principal objetivo do estudo é de desconstruir o racismo e discriminação existentes no âmbito escolar e, a partir desta prática, estender um novo comportamento para o dia a dia da criança.

É sabido que o preconceito se trata de uma ideia baseada em pessoas, crenças religiosas, pensamentos pessoais, sentimentos e comportamentos – uma visão estabelecida antes mesmo da conclusão de qualquer assunto, ou seja, um pré-conceito. E, de acordo com o dicionário Aurélio, preconceito é:

1. Ideia preconcebida. 2. Suspeita, intolerância, aversão a outras raças, credos, religiões, etc. Neste aspecto podemos concluir que preconceito é uma ideia preconcebida, que se apresenta de maneira geral através de atitudes discriminatórias por pessoas, lugares e/ou tradições caracterizados como diferentes pressupostos, então, a não tolerância à diferença como diversidade.

Na sociedade brasileira, é possível identificar múltiplos fatores que desconstruem a afirmação da identidade do negro, incluindo muitas histórias, piadas, explicações infundadas que resultam em sentimentos de inferioridade, complexo, entre outros, sendo estas razões plausíveis para que muitas pessoas tenham limitações em assumir a sua identidade étnica.

Engana-se quem acredita que as crianças pequenas desconhecem questões em torno do preconceito, pois, muitas vezes, têm acesso a termos e atos negativos em seus próprios lares, onde os adultos são suas primeiras referências e as posturas destes servem de modelos para o público infantil. Dessa forma, justifica-se tal estudo, uma vez que, a temática em torno da cultura africana e afro-brasileira deve ser introduzida pela escola desde os estágios iniciais da educação, fazendo-se presente no processo do ser social do aluno.

Com base no contexto, este tema se mostra relevante e deve ser tratado de maneira natural no processo de ensino-aprendizagem e para tal deve-se incluí-la no planejamento acadêmico escolar. Assim, é necessário reconhecer a existência de diferenças e propor situações diárias de ensino e aprendizagem para lidar com essas situações no dia a dia. Dessa forma, o estudo tem a responsabilidade de dar respostas a duas questões: Como trabalhar a cultura africana e afro-brasileira na educação infantil? Há um planejamento específico para esse tipo de abordagem?

Quanto à metodologia, inicialmente realizou-se uma revisão bibliográfica por meio da literatura acadêmica sobre os tópicos relacionados a cultura africana e afro-brasileira, somado a livros, periódicos e outros repositórios. A pesquisa bibliográfica se dá por meio de BRASIL; CRUZ; ROMÃO; ROCHA. Corroborando, Fachin (2006, p.125) considera que a pesquisa bibliográfica “diz respeito ao conjunto de conhecimentos humanos reunidos nas obras”.

A organização textual ocorre através de três capítulos que apresentam a finalidade do estudo: Na seção 1, será apresentada a fundamentação teórica – com a análise das Leis que implementam a história da África e cultura afro-brasileira nas escolas; Preconceito e discriminação no âmbito escolar; Cultura africana e afro-brasileira na escola. Na seção 2, reforçam-se os caminhos cursados através da metodologia escolhida para o desenvolvimento do estudo. Na seção 3, serão apresentados os resultados através da conferência literária com a realidade de investigação proposta.

[...] definem-se como políticas públicas e privadas voltadas a concretização do princípio constitucional da igualdade material à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e da competição física. Na sua compreensão, a igualdade deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade (GOMES, 2002, p.128).

Vidas negras importam, isso significa dizer que cada vida importa, cada pessoa importa e cada pessoa tem uma voz e essa voz pode e deve falar alguma coisa sobre a negritude que é diferente de todas as outras mesmo compartilhando um mar de memórias.

É preciso aprender coletivamente a viver até porque o treino da militância é dar tudo, dar para outro, dar para a causa e parece ser egoísta olhar para si que está ligado a colonialidade da escravização e do racismo dizer e afirmar que os corpos negros tem que ir até a exaustão.

Em uma sociedade em que existem as mais variadas formas de discriminação tanto em relação com negros, mulheres e crianças entre outros, que estes devem ser vistos em sua especificidade. Desta forma, as políticas afirmativas salientam o direito da igualdade, mas, sobretudo, o da diferença também. Essas políticas são de certa forma uma maneira de reparação a um passado de humilhação e discriminação que se deu ao negro, não que estas vão apagar tudo o que foi feito durante a história, mas que se repare de certa forma, das atrocidades cometidas. Ainda em defesa dessas políticas de afirmação, Boaventura de Souza Santos (2003), afirma:

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades” (SANTOS, 2003, p.56).

O Brasil é formado por múltiplas correntes culturais, desta forma deve-se privilegiar o ensino de todas as vertentes na instituição escolar, pois nesse ambiente, os educadores estão construindo indivíduos que deve ter sua identidade cultural preservada. Os educadores devem agir para que haja a erradicação de qualquer tipo de discriminação ou exclusão nos bancos escolares em todas as etapas da educação básica.

o que tange a cultura afro-brasileira, o resgate e a valorização de seus elementos podem ser trabalhadas em sala de aula de várias maneiras, como trabalhar a literatura infanto-juvenil, reforçar os modelos para que se reforce a imagem positiva do negro e da riqueza cultural, de modo que não se foque apenas nas questões de escravidão:

Se a pessoa acumula na sua memória as referências positivas do seu povo, é natural que venha à tona o sentimento de pertencimento como reforço à sua identidade racial. O contrário é fácil de acontecer, se alimenta uma memória pouco construtiva para sua humanidade (LIMA, In: MUNANGA, 2005, p.120).

RACISMO, PRECONCEITO E CRIME

O fato de parte expressiva da sociedade considerar ofensas raciais como 'piadas', como parte de um suposto espírito irreverente que grassa na cultura popular em virtude da democracia racial, é o tipo de argumento necessário para que o judiciário e o sistema de justiça em geral resistem em reconhecer casos de racismo, e que se considerem racionalmente neutros (ALMEIDA, 2018, p. 59).

No Brasil, por exemplo, as pessoas reclamam da carga tributária brasileira, essa é uma reclamação que vem normalmente do empresariado brasileiro e aí, já aparece uma contradição, porque os grandes empresários são aqueles que menos pagam tributos, no entanto, são os que mais reclamam e os que menos dependem dos serviços públicos pagos por meio da tributação.

Estudos recentes demonstram que o grupo social mais afetado pela carga tributária no Brasil são as mulheres negras, ou seja, o sistema tributário reproduz as desigualdades que colocam a mulher negra no final, na base da pirâmide social, isso devido ao fato das mulheres negras serem aquelas que recebem os menores salários.

O ganhar pouco cria privações que vão gerando tensões familiares, tensões sociais que tornam as pessoas a serem vítimas de algum tipo de violência e assim se estabelecer a uma relação estrutural entre o baixo salário das mulheres negras, a constituição do sistema tributário.

O poder e a dominação da elite dominante se moldam às novas necessidades do mercado destinando aos negros os piores lugares, para isso "racismo e sexismo colocam as pessoas em seu devido lugar, ou seja, nos setores menos privilegiados e mais precarizados da economia" (ALMEIDA, 2018, p. 160).

Para Lardot & Laval (2016), afirmam que, a grande inovação da tecnologia neoliberal está no fato de vincular diretamente a maneira como o ser humano é governado e à maneira como ele próprio se governa. Ao explorar as raízes e ramificações do pensamento neoliberal ao longo do século XX, os autores esmiúçam de forma clara e precisa as implicações desse novo paradigma em que a economia se torna uma disciplina pessoal.

É preciso ter claro que os direitos até então ligados à cidadania e historicamente estabelecidos como consequência lógica da democracia política, como a proteção social, a igualdade de tratamento e a universidade, são questionados pela concepção consumista do serviço público de um 'sujeito ao qual a sociedade não deve nada.

Quando se pensa em Racismo Estrutural independente dos seres humanos aceitarem ou não ele faz parte do cotidiano existencial das pessoas e constitui as relações no seu padrão de normalidade.

Segundo Lardot & Laval (2009), afirmam que, o Neoliberalismo é uma forma de racionalidade, poderia se acrescentar no seu pensamento que o racismo é uma forma de

racionalidade, ou seja, é uma forma de normalização, de compreensão das relações, constitui as ações conscientes, mas também aquela porção que chamamos de inconsciente.

O racismo como modo de estrutura pode ser exemplificado no funcionamento normal da vida cotidiana dos seres humanos. Quando nos referimos ao racismo estrutural estamos falando basicamente de três dimensões do racismo entendido nessa perspectiva que não é patológico ou da forma como entendemos patologia, estamos nos referindo à economia, política e de subjetividade, essas três dimensões constituem o que se chama de estrutural.

O apego ao passado escravagista leva a supremacia branca não faz com que os negros sejam incluídos e aí o racismo se reproduz na medida em que estrutura as relações sociais, há que se desconstruir a inferiorização dos negros e a desigualdade social que a supremacia branca criou. Ramos (2017), afirma que, o racismo está presente e muitas vezes é mais fácil considerá-lo brando:

[...] que existiam questões que não precisavam ser ditas, tinham de ser pensadas. Nestas discussões e negociações, de vez em quando a preguiça impera. É mais fácil escolher um argumento – como defender que no Brasil o racismo é mais brando – e insistir nele, dizendo que tudo é mimi ou mania de perseguição. Sem assumir a complexidade, nada muda de lugar (RAMOS, 2017, p. 58).

Twine (1997), afirma que, o mito da democracia racial é fortemente difundido argumentado que as políticas de combate ao racismo são desnecessárias seguida da falsa ilusão de que todas as pessoas têm as mesmas oportunidades.

RESISTÊNCIAS EDUCACIONAIS

A sociedade brasileira, embora enfrente constantemente impasses e contradições acerca do reconhecimento de direitos aos quais todos os negros devem ter acesso, apresenta, gradativamente, mudanças significativas e que vão empoderando negros e negras que foram estigmatizados por muitos séculos e se levantam para assumirem seus lugares. Nesse sentido:

[...] ações afirmativas precisam ser implementadas pelas universidades, institutos e escolas abrindo-se assim novos territórios para práticas formativas que girem em torno da História e Cultura Africana e Indígena, relações étnico raciais, diversidade, preservação de nosso patrimônio material e imaterial (ROCHA, 2012, p. 98-99).

Esses elementos e essas lutas de resistência dos grupos do Movimento Negro trazem a possibilidade de uma geração de orgulho de ser negro e conseguir reconstruir a valorização desse povo que foi escravizado, inferiorizado, excluído, martirizado, massacrado por mais de três séculos e mesmo com todas essas conquistas.

É preciso demarcar e deixar evidente em qualquer análise que se faça que o racismo existiu, existe e continuará existindo, por isso as lutas e formas de resistência se constituem e se concretizam em movimentos com a organização da população negra que é a maioria no Brasil:

As ações afirmativas constituem-se em políticas de combate ao racismo e à discriminação racial mediante a promoção ativa da igualdade de

oportunidades para todos, criando meios para que as pessoas pertencentes a grupos socialmente discriminados possam competir em mesmas condições na sociedade (MUNANGA & GOMES, 2006, p. 186).

Existiram diversas lutas de grupos do Movimento Negro se constituindo em inúmeras formas de resistências dos que foram escravizados, desmistificando a ideia de uma nação homogênea. Essa tentativa de uma identidade nacional, de uma nação homogênea só emerge, ou seja, só vem à tona em momentos de Copa do Mundo, no momento em que todos dizem “eu sou brasileiro com muito orgulho, com muito amor” porque no cotidiano dos brasileiros as diferenças são patentes principalmente se esses brasileiros forem homens negros e mulheres negras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação à posição dos professores, devem estar equiparados com base sólida para trabalhar com esses conceitos em sala de aula, independentemente do público-alvo. Mas, para que isso aconteça de forma satisfatória, os profissionais da educação necessitam se reciclar, atualizando-se por meio de cursos, palestras e tantos outros recursos contemporâneos, capazes de impedir que esses professores se paralisem em pensamentos ultrapassados e retrógrados. Os indivíduos devem buscar atualizações por meio de novas ideias somadas a novas expectativas.

Em linhas gerais, mais do que reconhecer a cultura e valorizar, é fundamental respeitar as diferenças e eliminar de vez determinados estereótipos, proporcionando justiça social, além de reconhecer os negros e seus descendentes como os indivíduos com direitos e deveres que são, que colaboraram e colaboram na formação do Brasil

O caráter multicultural, pluriétnico e democrático da sociedade brasileira pressupõe uma educação que reconheça, de forma positiva, a História e a Cultura Afro-brasileira de forma que sejam reparadas as castrações e injustiças praticadas ao longo de séculos para com essa cultura e esse povo que é maioria em nossa nação brasileira. O Ensino de História e Cultura Afro-brasileira tornou-se obrigatório em todas as Escolas Públicas e Particulares no Ensino Fundamental até o Ensino Médio e seus conteúdos devem ser ministrados em todo o currículo escolar para os alunos.

É urgente a necessidade de um ensino de História, cada vez mais voltado para a diversidade e que incentive a inclusão das diversidades inerentes à realidade brasileira, não somente no âmbito da cultura afro-brasileira, mas que contemple a diversidade presente na Escola como as questões de gênero, ideologia e religião.

Conclui-se por meio do estudo que, a escola é um ambiente social por onde atravessam diariamente múltiplos conceitos, valores, crenças, relações, etc. As atitudes no contexto infantil compõem ocorrências fundamentadas nas suas interações sociais, onde desde a Educação Infantil, estas estabelecem condições para situar os membros que irão compor seus pares ou grupos, critérios estes que podem ser definidos através de traços acentuados e semelhantes dos indivíduos, idade, gênero, dentre tantos outros.

Por meio das afinidades sociais e afetivas, as crianças arquitetam as relações de amizade, e no mesmo instante, identificam as diferenças existentes e estabelecem competições com o oposto – por meio disso, pode-se afirmar que, nenhum indivíduo nasce com preconceito ou com o desejo de controlar a vida do próximo – tais atitudes são instaladas no decorrer da vida, conforme a sua existência e o ambiente que o cerca.

A diversidade entre os indivíduos se trata de uma construção social, não estabelecida pela falta de semelhança biológica. Historicamente, enquanto era comum esperar das mulheres atos mais delicados e maternais, o homem, era percebido por muitos como o responsável por manter as necessidades físicas da sua família – contexto este que não pode ser tratado como via de regra, mas como uma condição social tão aprofundada que se assenta como apropriado.

Para que a transformação ocorra de maneira efetiva na consciência de cada indivíduo, estes necessitarão se colocar no lugar do outro. Competir à experiência de cada sujeito, procurar sentir e perceber as ocorrências vivenciadas pelo outro, eliminando-se assim o preconceito de forma efetiva – como exposto anteriormente, a sociedade interfere nas atitudes do outro ainda na infância. Enquanto a unidade de ensino multiplicar pensamentos e atitudes discriminatórias, será difícil eliminar paradigmas existentes. Dessa forma, se torna vulnerável a responsabilidade da escola no processo de formação das crianças, uma vez que esse público será responsável por determinar os rumos para o futuro do Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBOSA, Luciene Cecília. **Louca Paixão: Questões Raciais na Telenovela Sob o Olhar do Receptor**. 2002 dissertação de Mestrado. Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo: 2002.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura AfroBrasileira e Africana**. Brasília: MEC/SEF, 2004. Disponível em: < <http://www.uel.br>>. Acesso em 03 de novembro de 2022.
- DUARTE, E. A. **Literatura, Política, Identidades**. Belo Horizonte: FALE-UFMG: 2005, p. 113-131. Disponível em www.ufmg.edu.br. Acesso em 5 de novembro de 2022.
- FAUSTO, B. **História do Brasil**. São Paulo: Universidade de São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 2000.
- HASENBALG, Carlos. **Discriminação de Desigualdades Raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 5. Ed. 1990.
- _____. **Lei nº. 10.639/03**. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. Diário oficial da união, Brasília, 2003.
- MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 2 ed. Revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- RUFFATO, Luiz. (org.) **Questão de Pele**. Disponível em: <http://www.linguageral.com.br/site/downloads/titulos/77.pdf>.
- SOUZA, F. S. **Afrodescendência em Cadernos Negros e Jornal do MNU**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. Disponível em www.ufmg.br. Acesso em 5 de novembro de 2022.

Roberta Batista

Licenciatura em Letras pela Universidade de Guarulhos, UNG, SP. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho, UNINOVE, SP. Professora de Ensino Fundamental II e Médio no Estado de São Paulo, SEE e Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo, PMSP.



MUSICALIDADE E OS SEUS EFEITOS PEDAGÓGICOS

SHEILA BASTOS SOARES

RESUMO

Este trabalho irá tratar sobre Corpo e o Movimento na Escola. Dentro desse tema, o objetivo deste trabalho é relatar como se realiza o trabalho com o corpo e o movimento em diversas fases, para tanto traz alguns conceitos sobre o trabalho com a música e a dança na escola. A dança na educação pode ser vista como uma forma de articular o corpo, o movimento e a arte, além da música e do espaço utilizado para tal prática. O professor precisa buscar base teórica e diferentes atividades, que encaixe na sua sala de aula, ampliando o campo de sugestões para desenvolver um trabalho sério dentro da sala de aula.

Palavras-chave: Corpo e Movimento; Música; Dança; Aprendizagem; Artes.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento com as artes e suas dimensões requer profissionais dispostos a construir um projeto educacional em que o ensino da música esteja interligado com todos setores do conhecimento, bem como com as descobertas do mundo atual que se aceleram num processo muito rápido, levando-se em conta que as formas de comunicação e expressão do ser humano fazem parte da sua história e do seu modo de vida.

Os recursos usados para as aulas de música são de natureza lúdica e por meio dos jogos e brincadeiras, do nível sensorial, trabalhando o corpo de maneira natural, atingindo o nível da sensibilidade, responsável pelo aprimoramento do trabalho, chegando-se ao nível mental, momento em que as experiências vividas serão compreendidas e teorizadas.

É interessante buscar um tema como fonte geradora, calcado no fato sociocultural, começando com a canção que possui todo o material para o ensino da música por meio dos seus elementos som e ritmo.

O comprometimento com o ensino deve estar aliado à pesquisa, à função social, ao prazer, ao fazer musical e à construção de um mundo no qual as crianças possam conviver socialmente com respeito mútuo, espírito de organização pessoal, com higiene e muita alegria.

Para as crianças o desenvolvimento com música traz diferentes sensações, melhorando no seu aprendizado, lindando com a sala de aula se torne um ambiente prazeroso, aumentando o interesse das crianças em participar das aulas como um todo.

Precisamos tomar consciência que nossas atitudes como professores devemos pensar e repensar nossas práticas, elevando o conhecimento do professor a respeito das atividades lúdicas.

DIVERSAS LINGUAGENS MUSICAIS

As crianças vivem uma experiência de modo linear, dia após dia, sua aprendizagem e a construção do conhecimento têm um curso mental próprio, repleto de reproduções mentais, reflexões e repetidas representações.

Não basta facilmente escutar a musicalidade, para que haja uma mudança de seres humanos mais pensativos, sensíveis, com sentidos autônomos.

É importante ressaltar o entendimento de que as linguagens e os códigos são dinâmicos e situados no espaço e no tempo, com as implicações de caráter histórico, sócio lógico e antropológico que isso representa.

A música abrange diversas formas de ser entendida pelo mundo, pode-se dizer que talvez exista anteriormente ao descobrimento do fogo, por conta da comunicação estabelecida pelo homem através de sinais e sons rítmicos. Desde a China até o Egito, indo para a Índia e depois a Mesopotâmia, os povos atribuíam poderes mágicos à música, equivale dizer que essa linguagem musical precede também a fala. (BRÉSCIA, 2003).

A música traz de forma simplificada muitos benefícios para o acréscimo infantil, traz contribuições para os pequenos, para os seres em questão de desenvolvimento motor, cognitivo, sem contar que estreita os laços de amizade, faz as crianças se socializarem e o melhor de tudo, tudo isso de forma bem divertida e afetuosa.

Ela é algo que comumente estará presente, que contribui com a formação dos homens, com os aprendizados das crianças, que faz quem a ouve, tornarem-se seres mais criativos, muito mais sensibilizados e cheios de imaginação. A música por si só é capaz de estabelecer um elo forte de ligação entre o desenvolvimento e o aprendizado. “A música é uma linguagem comum, que todas as pessoas conhecem, que tem marcando presença em todos os povoados, quer seja hoje ou no passado distante, não importando o período e o espaço que se ouve”. (BRÉSCIA, 2003, p.25).

Devemos considerar as relações produtivas e a inserção das crianças como cidadãos em um mundo letrado e simbólico. A produção contemporânea é essencialmente simbólica e o convívio social requer o domínio das linguagens como instrumentos de comunicação e negociação de sentidos.

Atualmente, o mundo está marcado por um apelo informativo imediatista, a reflexão sobre a linguagem e seus sistemas, que se mostram articulados por inúmeros códigos e sobre o processo e os procedimentos comunicativos, é uma garantia de participação ativa na vida social, a cidadania desejada.

A música sempre se fez presente na vida social das pessoas, nas manifestações culturais e heranças de uma nação e seus habitantes, nos dias da criança de forma costumeira advindo dos sons que ela ouve, nas canções que sua mãe a embala. Ela é capaz de remeter a lembranças, a momentos agradáveis, acompanhando as pessoas em suas jornadas a contar de muito tempo atrás e ainda é uma poderosa ferramenta educativa a ser trabalhada na educação infantil, por ser importante na formação da criança, atuando na desenvoltura e aquisição do aprendizado, na emotividade, sensibilidade, civilidade e capacidade criadora.

Desta maneira, é possível compreender que a música é uma ferramenta contribuidora com o desenvolvimento do aluno que exige a interação e diálogo e que essas práticas

agregadas à cultura infantil possibilitam à criança ricas experiências de sentimento e altruísmo.

Na educação infantil a criança tem a liberdade de interagir com o ambiente que está e ainda com as diversas revelações culturais existentes, dentre muitas a música, e seus distintos arranjos sonoros que consentiram que a mesma organize novas composições mentais, ampliando sua centralização, sua percepção, seu conhecimento, até mesmo sua parte motora, itens basilares na edificação do conhecimento e na constituição da criança.

As instituições de educação devem proporcionar um ambiente físico e social no qual as crianças se sintam protegidas, acolhidas e seguras para se arriscar, quanto mais rico e desafiador for esse ambiente, melhor a criança será capaz de ampliar os seus conhecimentos. O trabalho com movimento propicia um amplo desenvolvimento de aspectos específicos da motricidade das crianças, bem como atividades voltadas para a ampliação da cultura corporal.

A dança na educação pode ser vista como uma forma de articular o corpo, o movimento e a arte, além da música e do espaço utilizado para tal prática. O trabalho como os movimentos e a dança faz com que as crianças experimentem e entendam os seus corpos e a forma como os movimentos acontecem.

A educação precisa ser um espaço de acolhimento, inclusão, formação e informação, a aprendizagem de conteúdos deve favorecer a inserção e acolhida das crianças no cotidiano das questões sociais marcantes e em um universo cultural maior do que estão acostumados em casa. A formação escolar deve possibilitar o desenvolvimento de capacidades, possibilitar a compreensão e a intervenção nos eventos sociais e culturais, assim como possibilitar que as crianças possam usufruir das manifestações culturais nacionais e universais.

É extremamente corriqueiro na educação infantil ver as crianças cantarolando quando estão sozinhas ou ainda em companhia de suas professoras, essas cantorias geralmente são seguidas por movimentos com as mãos, com as pernas e muitas vezes por expressões faciais, todos esses movimentos parecem comuns aos olhos de muitos, talvez até engraçados, porém enquanto a criança executa, está exercitando a parte motora fina e grossa, além de deixar o ambiente mais agradável, favorável e animado.

Nesse sentido, é aconselhável planejar as atividades de escuta musical, o que difere de simplesmente deixar uma música soando enquanto cuidamos dos bebês ou enquanto as crianças se entretêm com outras atividades. É importante valorizar a questão da escuta musical, evitando deixar que a música, sem critério algum, tome conta do espaço durante o tempo todo (BRITO, 2003, p.189).

É necessário que a proposta pedagógica das escolas garanta um conjunto de práticas planejadas com o propósito de contribuir para que os alunos se apropriem dos conteúdos de maneira crítica e construtiva. As escolas por serem instituições sociais com propósito explicitamente educativo tem o compromisso de intervir efetivamente para promover o desenvolvimento e a socialização de seus alunos.

Para que o educador desenvolva seu papel com empenho é necessário que ele possua uma boa formação técnica, se a graduação não forneceu os subsídios necessários para se trabalhar com música, é preciso que o professor procure outras fontes para complementar sua formação.

Além da formação técnica, é necessário que o educador também seja criativo, porquanto, é através do criar que o professor apresentará novas melodias e também instrumentos musicais.

Tais instrumentos podem ser comprados pela direção escolar ou serem construídos pelos professores e alunos, neste quesito, a criatividade se faz extremamente necessária.

A música possui diversos significados na educação infantil, como aproximar os alunos uns dos outros, melhorar as relações sociais e afetivas, melhorar a capacidade do pulmão, ensina a respirar corretamente, além de proporcionar um bom relaxamento.

A expressão corporal diante da música é a manifestação do prazer e compensação como resposta do psiquismo e do corpo. É imediata a assimilação das emoções e percepções para uma autorreflexão.

Tendo o poder de influenciar crianças e adultos, cada um vai se identificar com o estilo de sua preferência, levando cada um a manifestar a arte de expressar-se de acordo com os sentimentos e impressões que a música pode lhe causar

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os documentos norteadores da educação fazem orientações didáticas aos professores incluindo a música dentre as atividades permanentes que devem ser oportunizadas às crianças, além disso define que os eixos do currículo devem garantir experiências que promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura.

O docente irá agir selecionando um instrumental que contenha múltiplos gêneros e maneiras musicais, abrangendo diferentes culturas e épocas. É notável a receptividade e familiaridade dos alunos com as músicas mais ouvidas na sociedade; um bom exemplo é a música popular, e isto também precisa ser levado em conta aproveitando também as contribuições que as crianças escutam em casa ou na rua, o que muitas vezes significa trabalhar com músicas veiculadas pela mídia, que muitas vezes são pobres nas letras, mas, não podemos perder de vista uma das grandes metas da educação musical que é proporcionar novos interesses, novas experiências e novas visões para as crianças.

A música é uma ferramenta indispensável ao processo educativo, porque desenvolve habilidades intelectuais e motoras da criança, além de colaborar com sua integração social.

Ao agregar a música com as brincadeiras, faz-se possível compreender o mundo através do lúdico e do desenvolvimento da capacidade de associação através de símbolos. É através da música, da dança e das brincadeiras que se produzem diferentes sons que facilitam sua comunicação simples, altruísta e feliz.

O procedimento da pesquisa proporcionou observar além das possibilidades teóricas ou estereotipadas do ensino nas escolas públicas, como foi apresentado nos capítulos anteriores.

A totalidade de resultados alcançados com esse trabalho possibilitou a comprovação das teses de que é possível avançar no uso de diferentes didáticas para que o aluno seja alcançado e a música deve fazer parte dessa nova forma de ensino.

Em suma, este estudo nos permite concluir que o educador precisa estar atento à cultura dos alunos e também é necessário que ele esteja preparado para trabalhar interdisciplinarmente para contextualizar seus conteúdos e alcançar seu aluno usando a música para transmitir seus conteúdos.

Seus benefícios e vantagens são visíveis, em relação a crianças que possuem pouco contato com a música. É possível concluir que a música se faz importante por desenvolver o cognitivo dos alunos, preparando-os para a alfabetização.

Os sons e melodias desenvolvem também os relacionamentos afetivos e sociais, a capacidade de respiração, a criatividade, o raciocínio, sendo ele lógico ou não, entre outras capacidades.

Para que o educador cumpra seu papel, ele precisa buscar formações específicas, uma vez que as universidades de nosso país não ensinam como utilizar os sons e melodias como uma ferramenta de aprendizagem.

Quando a criança executa ações musicais em grupo, ela se reconhece unida com as demais crianças, assimila a essencialidade de ser colaborativa, sem dizer que estará cooperando para sua conversação, seu incremento motor e com suas habilidades com a socialização, sendo esse último um dos propósitos da educação infantil que visa à derrota do egocentrismo infantil. A professora ao incitar as brincadeiras de roda, estará promovendo o exercício de algumas normas sociais, além de dar chance de experimentar através das brincadeiras circunstâncias de prejuízo, desapontamento, confusão, afirmação e opção.

Despertar o desejo pela música e especialmente alcançar êxito na aplicabilidade de tal meio, não se trata de uma empreitada simples, exatamente porque para tal a musicalidade precisa ser versada de modo didático, e jamais como uma fácil difusão de sons. É importante que na educação infantil, se agregue determinadas considerações como à escuta de canções para impulsionar a língua musical e aplicabilidade de sons e a quietação.

O ensino da música em espaços educativos precisa de propostas que desafiem o imaginário da criança, que explorem a linguagem visual, musical e corporal nas milhares possibilidades de criar com diferentes materiais e suportes e diferentes formas de produzir, entender e ler imagens, bem como investigar possibilidades do próprio corpo e gestos com uma riqueza imensa de expressão.

Brito (2003), aponta que,

Música não é melodia, ritmo ou harmonia, ainda que esses elementos estejam muito presentes na produção musical com a qual nos relacionamos cotidianamente. Música é também melodia, ritmo, harmonia, dentre outras possibilidades de organização do material sonoro. O que importa, efetivamente, é estarmos sempre próximos da ideia essencial à linguagem musical: a criação de formas sonoras com base em som e silêncio (BRITO, 2003, p. 26).

Para que o educador desenvolva seu papel com empenho é necessário que ele possua uma boa formação técnica, se a graduação não forneceu os subsídios necessários para se trabalhar com música, é preciso que o professor procure outras fontes para complementar sua formação.

É claro que, alguns elementos imediatamente remetem ao imaginário comum ao falarmos em música, como por exemplo, som, ritmo, melodia, poesia, como também as sensações que a música nos provoca, como, prazer, alegria, tristeza, nostalgia, etc. Mas, para além do senso comum, é importante a percepção da música como parte da nossa vida enquanto seres humanos, desde a mais tenra idade, como uma linguagem que deve ser valorizada no contexto social e educacional, imprescindível para a formação do indivíduo.

A musicalidade é uma forma particular e específica, que se traduz em formas sonoras carregadas de expressão, sentimentos, pensamentos e sensações. Uma das principais formas de expressão humana, e está presente em todas as culturas, nas mais variadas situações rituais de um povo, imprimindo através de sua manifestação a marca deste povo, de seu tempo, de sua história. É, portanto, este aspecto ritual e cultural da manifestação musical que explica a sua importância no contexto educacional, mas o trabalho efetivo e significativo com música na escola tem, historicamente, encontrado certa dificuldade.

Apesar de toda a normatização a qual a Educação Básica está submetida, e às conquistas acerca das concepções de uma Educação voltada a formação integral dos educandos, ainda assistimos na atualidade, uma grande dificuldade de integrar a linguagem musical ao contexto educacional, principalmente no que diz respeito às séries iniciais do ensino fundamental considerando os privilégios e às expectativas em relação a leitura, a escrita e a linguagem matemática em detrimento de outras áreas do conhecimento, principalmente à linguagem artística.

Na medida em que os anos de escolarização avançam, o trabalho com a música na escola tende a desaparecer, assim como qualquer fazer artístico, como o trabalho corporal, o brincar, o lúdico, o simbólico, o desenho, tão explorados no contexto da educação infantil, mas que se perdem ao chocar-se com o processo de alfabetização. Poucas escolas conseguem integrar o ensino e manifestação da arte no seu currículo, e limitam-no a transmissão de conteúdos fragmentados.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Conhecimento de Mundo. 3 vol. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL, MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394**, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 2009.
- BRITO, T. A. de. **Música na Educação Infantil**. São Paulo: Petrópolis, 2003.
- SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações Curriculares**: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil. SME. São Paulo: SME/DOT, 2007.

SHEILA BASTOS SOARES

Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho, SP, UNINOVE, Pós graduada em Psicopedagogia, Pós graduada em História e Cultura Afro-brasileira, Licenciatura em História. Professora Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo, PMSP.

A EDUCAÇÃO E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO

VILMA CAVALCANTE SABINO DA SILVA

RESUMO

Esse artigo pretende trazer informações a respeito da educação e seus desafios em relação à inclusão. Inclusão significa respeitar pessoas de todas as origens e culturas e, ao ensinar os alunos a importância disso, cria-se um ambiente muito mais tolerante e compreensivo, não apenas na sala de aula e na escola, mas também na sociedade em geral. Uma escola ou sala de aula inclusiva só pode ser bem-sucedida quando todos os alunos sentem que realmente fazem parte da comunidade escolar. Isso só pode acontecer por meio de uma discussão aberta e honesta sobre as diferenças e da compreensão e respeito pelas pessoas de todas as habilidades e origens. Um ambiente inclusivo é aquele em que todos se sentem valorizados. A educação inclusiva deve garantir o acesso a uma educação de qualidade para todos os alunos, atendendo efetivamente às diversas necessidades de uma maneira que seja receptiva, respeitosa e solidária. Os alunos participam do programa educacional em um ambiente de aprendizado comum, com apoio para diminuir e remover barreiras e obstáculos que podem levar à exclusão.

Palavras-chave: Culturas. Diferenças. Origens.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva deve ser realizada em um ambiente de aprendizado comum; isto é, um ambiente educacional em que estudantes de diferentes origens e com diferentes habilidades aprendem juntos em um ambiente inclusivo. Os ambientes comuns de aprendizado são usados na maioria das horas regulares de instrução dos alunos e podem incluir salas de aula, bibliotecas, academia, teatros, salas de música, lanchonetes, playgrounds e a comunidade local. Um ambiente comum de aprendizado não é um local em que os alunos com deficiência intelectual ou outras necessidades especiais aprendem isoladamente com seus colegas.

Percebe-se que muitos professores não estão preparados para receber o aluno inclusivo, por medo do desconhecido, falta de preparo, interesse ou até mesmo por preconceito.

A inclusão diz respeito a identificação e a remoção de barreiras e isto implica na coleta contínua de informações que são valiosas para

atender a performance dos alunos a fim de planejar e de estabelecer metas, à presença, participação e a aquisição de todos os alunos. Presença diz respeito a frequência e a pontualidade dos alunos na sua escolarização. Participação tem a ver em como os alunos percebem a sua própria aprendizagem e se possui qualidade acadêmica. Aquisição se refere aos resultados da aprendizagem em termos de todo conteúdo curricular dentro e fora da escola (RODRIGUES, 2008, p. 13)

A escola tem a função de preparar o aluno para a sociedade, para o mundo lá fora, mas, a sociedade não está totalmente preparada para receber essas pessoas especiais, pois apesar dos dois estarem no caminho da inclusão, ainda é preciso quebrar alguns paradigmas e preconceitos.

OS BENEFÍCIOS DE AMBIENTES INTERATIVOS

A literatura científica sobre os benefícios de ambientes de aprendizado interativos para alunos com necessidades especiais concentra-se principalmente nas escolas regulares e em relação aos alunos sem necessidades especiais. Estudantes com deficiências mais graves, que precisam de amplo apoio para acessar o conteúdo do currículo e habilidades não acadêmicas, como interagir com outras pessoas, tendem a estar sub-representados, e ainda é necessário saber que podem ser os efeitos que os ambientes de aprendizado interativo em ambientes segregados especiais podem ter em estudantes de educação especial, para melhorar suas competências acadêmicas e sociais.

Enquanto todos os alunos compartilham a característica de ter uma deficiência, um grupo de estudantes não pode ser considerado homogêneo, pois a diversidade entre os estudantes é enorme e as dificuldades e habilidades variam muito. Dessa forma, a neurociência contribui com seus avanços à respeito do cérebro e pessoas com deficiências variadas.

De acordo com Carvalho, (2004, p. 77):

A Letra das leis, os textos teóricos e os discursos que proferimos asseguram os direitos, mas o que os garante são as efetivas ações, na medida em que se concretizam os dispositivos legais e todas as deliberações contidas nos textos de políticas públicas. Para tanto, mais que prever há que prover recursos de toda a ordem, permitindo que os direitos humanos sejam respeitados, de fato. Inúmeras são as providências políticas, administrativas e financeiras a serem tomadas, para que as escolas, sem discriminações de qualquer natureza, acolham a todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras...

À medida que os professores se esforçam para atender às necessidades de todos os alunos, eles percebem que não há dicotomia clara e consistente entre alunos "especiais" e "regulares". Os mesmos alunos nem sempre estarão no topo ou no fundo quando são

avaliados de acordo com suas habilidades intelectuais, sociais, físicas e criativas. Com a mudança de um modelo de educação geral / educação especial dividido para um sistema de inclusão unificado, os educadores mais bem-sucedidos serão aqueles que trabalharem juntos e compartilhareм recursos e conhecimentos para atender a todas as necessidades dos alunos da maneira que for possível.

ESCOLA E FAMÍLIA: CONSTRUINDO CAMINHOS INCLUSIVOS

De acordo com Biaggio (2007), a inclusão ganhou reforços com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e com a Convenção da Guatemala, de 2001, que proíbem qualquer tipo de diferenciação, de exclusão ou de restrição baseadas na deficiência das pessoas.

Segundo Eugênia Augusta Gonzaga Fávero, procuradora da República e responsável pelo direito dos cidadãos do Estado de São Paulo no biênio 2002-2004: “o acesso das pessoas com deficiência ao ensino formal é garantido até pela legislação penal, pois o artigo 8º, da Lei no 7.853/89, prevê como crime condutas que frustram, sem justa causa, a matrícula de aluno com deficiência”. Ou seja, “a exclusão é crime” e o acesso de alunos com deficiência a escolas comuns não é mera opção de seus pais ou responsáveis, e que a conduta excludente das escolas pode ter consequências cíveis, penais e administrativas (apud BIAGGIO, 2007, p. 19).

Contudo, é preciso levantar a discussão para o caminho percorrido pela educação brasileira para concretizar seu “projeto inclusivo”, que esbarrou em “equivocos conceituais e dificuldades na reorganização pedagógica”, os avanços da escola brasileira nessa direção têm acontecido de forma lenta, pois ainda há “muita resistência por parte das instituições à inclusão plena e incondicional, e isso ocorre por causa da inexperiência com a diferença” (MANTOAN, 2010, p. 13).

O sistema educacional brasileiro vem passando por significativas mudanças nas últimas décadas, e nesse contexto, o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP, 2007) ressaltam em que: “o movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica”, que foi desencadeada “em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação”:

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2007, p.1)

A educação inclusiva tem um passado de segregação, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), 10% das pessoas têm algum tipo de deficiência, o que representaria 15 milhões de brasileiros, de acordo com o Censo do IBGE de 2000. Em 2004, a fim de aprimorar a formulação de políticas públicas, o MEC passou a definir melhor as várias categorias de deficiência (BIAGGIO, 2009, p.21).

Um novo desafio se impõe à prática docente na contemporaneidade, o trabalho em equipe, pois “o professor sozinho não pode de forma isolada transformar um centro educacional em espaço inclusivo, mesmo que sua sala de aula seja um espaço inclusivo”, é necessário colaboração e articulação entre toda a comunidade escolar, especialmente da família (DÍEZ, 2010, p. 21).

A inclusão não se pratica apenas no contexto escolar, “não é possível conceber uma escola inclusiva num “ mar social” de exclusão” (Rodrigues, 2003, p. 9).

De acordo com Alarcão (2003, p.88):

As escolas, os professores, os políticos e os pais comecem a interrogar-se sobre este paradigma organizacional de incrível uniformidade e o paradigma de educação e aprendizagem que lhe está subjacente (...) se adequa à nova realidade caracterizada por: uma população escolar altamente heterogênea e massificada; acessibilidade da informação; exigência do conhecimento como bem social; requisitos da sociedade global relativamente aos saberes qualificados; necessidade de se explorarem as capacidades de trabalho individual e cooperativo para se transformar em conhecimento o saber que brota da assimilação das informações.

Portanto, percebe-se que a inclusão está presente cada dia mais em nossos cotidianos, sendo assim, a família e a escola devem caminhar lado a lado, para que o aluno com autismo possa ter um acompanhamento adequado que contribuirá para o seu desenvolvimento integral e significativo.

Um muro demasiado alto e muito difícil de transpor. Um muro de palavras e silêncios, de gestos e expressões, de sons e de cheiros, de imagens e de toques, de intenções e de códigos. Um muro que dá para um mundo que eles não compreendem, mas no qual estão inseridos e do qual fogem, sempre que possível, para o deles, o interior. Eles são as crianças com autismo. Cada um vive o seu mundo. Nós fazemos os possíveis para entrar no seu mundo, descobrir o que faz deles diferentes, saber porque nascem assim, qual a melhor forma de lidar com eles o que muda ao longo dos anos, enfim, entender como devemos deixá-los viver e crescer felizes (PIRES, 2003, apud FORTUNATO, 2006, p.39)

Pessoas com Transtorno de Espectro Autista, por exemplo, não se sentem bem ao conviver em grupo e por isso é fundamental que ocorra um acompanhamento precoce para um tratamento adequado que auxilie no processo do convívio social.

De acordo com Mantoan (1997, p. 13):

É através da escola que a sociedade adquire, fundamenta e modifica com participação, colaboração e adaptação. Embora outras instituições como família ou igreja tem função muito importante, é da escola a maior parcela.

Portanto, deve sempre existir uma parceria entre escola e família, em prol da criança com alguma diversidade, como transtornos ou déficit de aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento integral e significativo da mesma.

A ESCOLA E AS PREOCUPAÇÕES NO ATENDIMENTO ESPECIAL COM CRIANÇAS SURDAS

É importantíssimo que a escola esteja atenta as preocupações, as peculiaridades, os problemas e as resistências exibidas por seus alunos no dia-a-dia, no âmbito escolar e também no transcorrer do processo de aprendizagem. Que seja um local aberto, afável, pronto e aparelhado para acolher às distinções de cada aluno, lembrando sempre que para se ter, uma educação escolar inclusiva, não pode deixar de lado o educando, que use de métodos, recursos didáticos e aparelhamentos especiais que permitam a correção e a ampliação da fala e da linguagem, para ocorrer à inclusão de forma plena, proporcionando a integração entre a educação especial com o método educacional vigente, garantindo a formação de cidadãos mais conscienciosos e participativos.

Educar crianças com necessidades especiais ao lado de outras crianças em escolas comuns é admirável, não apenas com intuito de fornecer oportunidades de socialização e de modificar o pensamento estereotipado das pessoas sobre as restrições, mas também para ensinar o aluno a dominar habilidades e conhecimentos necessários para a vida futura dentro e fora da escola. (MENDES, 2004, p.228)

Para que a escola realmente colabore com a inclusão de alunos com surdez, é preciso que haja certas adaptações e mudanças. Que se busquem novas metodologias, tecnologias e formas de relacionar alunos surdos e ouvintes, alunos surdos e seus educadores, ou seja, que seja possível haver a comunicação entre todos sem distinção. Somente permitindo essa troca, esse convívio entre todos, poder-se-á dizer que a escola realmente está caminhando para o lado da inclusão.

Inclusão é algo que vai muito além do ingresso de alunos diferenciados no âmbito escolar; pode-se dizer que é estar disposto a propiciar atividades pedagógicas onde todos os alunos sem exceção participem se envolvam não como um grupo idêntico, mas sim como pessoas com suas próprias biografias e concepções particulares, com suas características que os tornam exclusivos. Em meio a isso, dentre muitas especialidades que existem, está à figura do surdo, que desenvolveu no decorrer de sua vida, táticas a de inquietação e de demonstração, que levou até o mundo, constituindo o que se denominou como cultura surda. (DORZIAT, 2007, p. 1).

Ainda, sobre relacionado inclusão a Secretaria da Educação Especial (2004, p. 09): *“A construção de uma escola inclusiva implica em transformações no contexto educacional: transformações de ideias, de atitudes, e da prática das relações sociais, tanto no âmbito político, no administrativo, como no didático-pedagógico”.*

É importante que o aluno surdo não seja puramente jogado na sala de aula, é preciso que seja incluso no contexto, e para que isso ocorra, a escola tem que ter condições de recebê-lo, caso contrário, não há como se falar em inclusão. É preciso que se conheçam as especialidades desse aluno, suas reais necessidades, seus potenciais, que haja o desenvolvimento de um trabalho que vise seu crescimento e sua aprendizagem, que não se anseie por um mero copista, mas por alguém capacitado, que consiga entender aquilo que está sendo ensinado, com condições equivalentes aos demais alunos em aprendizagens.

Segundo Skliar (1998, p.37):

Não se pode confundir democracia com tratamento igualitário, justamente porque se um surdo é tratado da mesma forma que um aluno ouvinte, ele estará em situação de desvantagem, visto que não conseguirá absorver os conhecimentos que lhe forem passados. Com relação à democracia, já existe uma preocupação com as particularidades de cada um dos alunos, seus ritmos durante o aprendizado e suas precisões particulares.

Muitas escolas atualmente têm buscado oportunidades para os alunos com surdez, é claro que essa não é via de regra, mas já é possível ver em muitas salas de aula, a presença diária de um intérprete e em outras um bilíngue com um único fim, dar igualdade de condições de aprendizado para todos os alunos, sem distinção, sem qualquer mudança, no mesmo tempo, todos juntos.

Quando se fala em ter um professor bilíngue dentro da sala de aula, não se dá privilégios para o aluno surdo, mas lhe é concedido o direito de aprender em igualdade de condições com o aluno ouvinte. Essa sugestão mantém as especificadas que são próprias dos surdos, que é o falar em “Bilinguismo”, já que se utiliza de duas línguas cotidianamente o português e a língua brasileira de sinais (LIBRAS). “O professor bilíngue é aquele que possui fluência em Libras que ampliará a instrução do ensino da língua portuguesa escrita tendo como apoio as técnicas de ensino de segunda língua”. (FERNANDES, 2012, p. 105).

A educação bilíngue busca dar a criança surda, o mesmo direito que a criança ouvinte tem em relação ao seu desenvolvimento cognitivo, garantindo que tenha condições de se desenvolver de forma harmoniosa com os outros colegas de sala de aula. Do ponto de vista bilíngue a pessoa surda é observada como alguém diferente, não como um ser portador de deficiência, mas alguém que em virtude de certa dificuldade auditiva não consegue assimilar os conteúdos que lhe são passados, não tem condições de desenvolver todo seu potencial, justamente porque não teve seus direitos linguísticos acatados.

O que se nota é que em algumas escolas existe muita preocupação com esse aluno ao oferecer métodos que realmente contribuam com sua inclusão, que adotam práticas colaborativas com seu crescimento, que atende suas precisões, mas ainda não se pode dizer que em pé de igualdade com o aluno ouvinte. É possível observar que certas escolas não se preocupam com a adequação, que fazem uso de metodologias que se distanciam e muito do imaginado para o aluno surdo.

A inclusão em algumas vezes é advinda por meios processuais, outras simplesmente para cumprir um requisito, mas o que se espera realmente não são esqueletos bem edificadas, com belas portas, rampas de acesso e janelas, mas que uma porta verdadeiramente se abra e se preocupe com a inclusão e o desenvolvimento cognitivo do aluno com surdez.

Fortunato (2006) afirma que nas escolas regulares não se pode afirmar que existe uma amostra do que realmente seria o ideal, nem existe a possibilidade de se indicar um modelo de escola regular que verdadeiramente seja o espelho para as outras escolas em relação à inclusão.

O que pode se afirmar, é que para haver a inclusão deste aluno, é preciso que haja adoção de certas práticas, que existam profissionais qualificados para trabalharem com a Língua Brasileira de Sinais, sejam eles intérpretes ou professores bilíngues, que deem ao aluno surdo à mesma possibilidade de crescimento que é dada ao ouvinte. Além disso, é necessário que a escola adote um material didático apropriado, que busque por mudanças, reveja seus conceitos, procedimentos, e dê prioridade às necessidades dos alunos em suas especificidades. (FORTUNATO, 2006)

A tecnologia realmente é a grande porta para o aprendizado do surdo, deveria ser adotada em todas as escolas sem exceção, não apenas em certos modelos, mas em sua totalidade, obedecendo a um programa, dando um direcionamento em seu uso, mas a realidade se mostra às avessas do que se encontra, não é um padrão, nem via de regra, muitas vezes encontra-se num papel, datada e assinada, em outras o professor não tem domínio, é relutante em aprender e qualificar-se, porque julga essa ferramenta dispensável e indiferente, haja vista que em sua época a teoria já era o bastante, que não existia essa tal tecnologia, que aprendeu da mesma forma. (DORZIAT, 2007)

Ao professor cabem aproveitar certas portas que a tecnologia abre, e que facilita a vida e a comunicação do aluno com surdez, ser criativo e pensar lá na frente. Desde que direcione os trabalhos, até as redes sociais podem ser uma excelente oportunidade, afinal elas são excelentes colaboradoras dos surdos no que diz respeito à comunicação, inclusão e interação, além de mostrar aos demais alunos ouvintes que não há qualquer diferença entre eles e o aluno surdo, apenas a necessidade de se encontrar um caminho para terem como se comunicar. (FORTUNATO, 2006)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que a educação inclusiva seja bem-sucedida, vários fatores devem estar presentes. Os administradores da escola devem apoiar a inclusão. Os professores de educação geral, que são os principais responsáveis pela educação de todos os alunos.

É evidente que essa inserção, essa mudança de hábitos de todos os alunos e professores, com o aluno com deficiência, não seja uma tarefa fácil, com certeza será exigido toda uma adequação da sociedade com a escola, sendo necessário que se coordene algo entre os profissionais envolvidos, os pais, os alunos e a comunidade. Necessariamente, precisa ter condições de o profissional lidar com esse ponto, é importantíssimo que haja uma preocupação quanto a sua qualificação.

O estudo relacionado à educação voltado a educandos portadores de necessidades especiais remete a inúmeros questionamentos, possibilidades, limites e a quebra de paradigmas em diversos posicionamentos da sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 2003.
- BIAGGIO, Rita de. A Inclusão de crianças com deficiência cresce e muda a prática das creches e pré-escolas. **Revista Criança do professor de educação infantil**. MEC, Brasília-DF, 2007, 19-26. <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/revista44.pdf>>. Acesso em 05 jan.2023.
- BRASIL, **EDUCAÇÃO INCLUSIVA. A fundamentação filosófica**. Coordenação geral SEESP/MEC – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.
- BRASIL. **Política para Educação Especial**. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 5 jan.2023.
- _____. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. BRASIL, 2007. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=84751>. Acesso em 2 jan.2023.
- CARVALHO, G. B. J. **Diagnóstico da deficiência Mental no Contexto de Inclusão**. 2001. CARVALHO, Rosita Edler. A nova LDB e a Educação Especial. Rio de Janeiro: WVA.
- DÍEZ, Anabel Moriña. **Trazando os mesmos caminhos para o desenvolvimento de uma educação inclusiva**. Tradução Grupo Solucion-SP. Inclusão, Revista da Educação Especial. Brasília, Vol. 5, nº. 1, p. 16-25, 2010.
- DORZIAT, Ana. **Educação de surdos no ensino regular: inclusão ou segregação?** (2007). Disponível in:<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2004/02/a8.htm>. Acesso em: 2 jan.2023.
- FORTUNATO, M. **Representações dos professores na inclusão de crianças com autismo no 1º CEB**. Tese de mestrado. Universidade católica Portuguesa: Faculdade de Ciências Sociais, 2006.
- MANTOAN, Maria T. O Atendimento Educacional Especializado na educação inclusiva. Inclusão, **Revista da Educação Especial**. Brasília, Vol. 5, nº. 1, p. 12-15, 2010.
- _____. **A Integração de Pessoas com Deficiências**. São Paulo: Memnon, 1997.
- MENDES, E. G. Construindo um “lócus” de pesquisas sobre inclusão escolar. In: MENDES, E.G; ALMEIDA, M. A; WILLIAMS, L. C. de. **Temas em educação especial: avanços recentes**. São Carlos: EDUScar, pp.221-230, 2004.
- RODRIGUES, D. **Revista da Educação Especial**. Ed. Secretaria de Educação Especial. Brasília, v. 4, n. 2, p. 1-58, jul./out. 2008.
- SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação,1998.

Vilma Cavalcante Sabino da Silva

Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Paulista, UNIP, SP; Segunda Graduação em Letras pela Faculdade Centro Universitário de Jales, UNIJALES, Jales-SP, Pós-graduação lato sensu em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Casa Branca, FACAB, SP; Pós-graduação em Formação Docente pela Faculdade de Educação Paulistana, FAEP, SP. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo, PMSP.

NA BUSCA DO BRINCAR

Na minha cidade,
As férias tem muito sentido
Pois em todos os CEUs
Aprendemos nos divertindo.

Pautados pelo respeito
Pelo carinho e muito mais
Sentindo o pulsar no peito
Acolhemos a todos em **PAZ**.

Buscamos garantir direitos
Dentre eles: **O BRINCAR**
Que está no mesmo contexto
Do ensinar, do educar.

Dentro do nosso programa
Não nos esquecemos de alimentar
Já que para o lúdico despertar
Precisamos do corpo cuidar.

Apresentamos aos estudantes
Universos grandiosos
Com prédios tão imponentes
E igualmente graciosos.

Nas casas legislativas
Dos Vereadores e Deputados
Aprendemos sobre as leis
Da nossa Cidade, Nosso Estado.

No palácio do Governo
Com nome de Bandeirantes
Entramos com expectativas
Saímos melhores que antes.

No prédio com o jardim
Recebeu-nos o prefeito
Saímos felizes e satisfeitos
Com o acolhimento perfeito.

Da cultura,
Aprendemos sua história
Suas produções, suas artes
Um tanto de engenharia
Na prática e nos encartes.

Visitamos museus e estádios
Fomos notícias nas TVs
Na internet e nas rádios.

O que ficará registrado
Dessas **FÉRIAS COM RECREIO**
Não poderá ser computado
Pra comparar, não tem pareio.

A vida que pulsa em nós
Reverberou nas crianças
E, em nossos adolescentes
Aflorou a esperança.

Os estudantes nos emocionaram
Com seus olhares risonhos
NA BUSCA DO BRINCAR
Descobriram muitos sonhos.

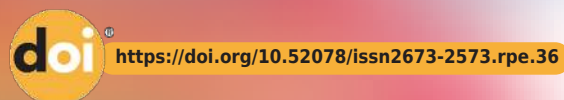
J. Wilton

(Comissão Recreio nas Férias)



ORGANIZAÇÃO:
Manuel Francisco Neto
Vilma Maria da Silva

AUTORES(AS):
Alecina do Nascimento Santos
António Dos Reis Fançony
Faustino Moma Tchipesse
Jucira Moura Vieira da Silva
Lourdes Aparecida Portela de Sá
Lucicleide Pereira dos Santos
Maria Elisabete Rodrigues de Britto
Mirella Clerici Loayza
Monica Nunes
Nair Dias Ramos
Patrícia Mendes Cavalcante de Souza
Rita de Cássia Martins Serafim
Roberta Batista
Sheila Bastos Soares
Vilma Cavalcante Sabino da Silva



Produzida com utilização de softwares livres



Platform &
workflow by
OJS / PKP

www.primeiraevolucao.com.br

